

16+

ISSN 2413-4481

ВЕСТНИК

Алтайского
государственного
педагогического
университета

2020

3 (44)

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

•3 (44)•

Вестник Алтайского государственного педагогического университета

• 2020 • 3 (44) •

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);

Нурғалиева А.К., доктор педагогических наук, профессор (Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан);
 Отепова Г.Е., доктор исторических наук, профессор (Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан);
 Потапова М.В., доктор педагогических наук, профессор (Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), Челябинск, Россия);
 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. (Тайнаньский национальный университет искусств, Тайвань, Тайвань);
 Шарипов Ш.С., доктор педагогических наук, профессор (Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами, Ташкент, Узбекистан)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). 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

- Барина Е.Б.
 КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ..... 7
- Кулакова Т.А.
 КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ ИНСТРУКЦИИ НАСТОЛЬНОЙ ИГРЫ КАК МОТИВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ 14
- Язвенко Н.А., Яценко А.Д., Сканцев В.М., Голембиовская О.М.
 АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ НА ПРИМЕРЕ БРЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА..... 21
- Теория и методика профессионального образования**
- Азимбаева Ж.А., Оспанова Б.Р.
 УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 26
- Алеева Ю.В., Ерохин В.В.
 ПОДГОТОВКА ВОЖАТЫХ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ЛАГЕРНОЙ СМЕНЫ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ 30
- Баянкин О.В.
 АНАЛИЗ ПРАКТИКИ ВНЕУЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СО СТУДЕНТАМИ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА 34
- Иванова М.М.
 ОПОРНЫЕ КОНСПЕКТЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» 39
- Супрунов С.И.
 СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 43

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология

- Ермолович Е.В., Бекузарова Н.В., Колмакова М.В.
 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 51
- Ефанова М.И.
 ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С ТОЛЕРАНТНОСТЬЮ У СТУДЕНТОВ..... 56
- Рахимжанова Н.А., Турсунгожинова Г.С., Холодкова О.Г.
 РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА..... 62

Трубникова Н.И., Маликова Е.В., Манузина Е.Б. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	67
Федорова Е.П., Артюхова Т.Ю. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА В ТВОРЧЕСТВЕ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	72
ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Отечественная история	
Бондаренко С.И. СЕЛЬСКИЕ СОВЕТЫ И КРЕСТЬЯНСТВО В ГОДЫ НЭПа: ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ	79
Дьяченко Н.В. ВОССТАНИЯ В ЗАПАДНОЙ МОНГОЛИИ И КОШ-АГАЧСКОМ АЙМАКЕ ОЙРОТСКОЙ АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ РСФСР В 1930 г. КАК ПОСЛЕДСТВИЯ КОЛЛЕКТИВИЗАЦИИ И АНТИРЕЛИГИОЗНОЙ БОРЬБЫ	83
Подрезов М.В. ЧУЙСКИЙ ТРАКТ НАКАНУНЕ И В ГОДЫ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ НА АЛТАЕ.....	89
Сушко М.Ю. АНАЛИЗ ИСТОРИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ДЕМОГРАФИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ И ЕЕ ВЗАИМОСВЯЗЬ С СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ САРАТОВСКОЙ ОБЛАСТИ ЗА ПЕРИОД 2014–2019 гг.	94
Этнология, этнография и антропология	
Головченко Н.Н. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПОГРЕБАЛЬНОЙ ОБРЯДНОСТИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	101
Медведев В.В., Малахова Л.П. ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В ПРОСТРАНСТВЕ СЕВЕРНОГО ГОРОДА: ПОВСЕДНЕВНЫЕ ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОСТИ	105
Рецензии	112
Издано в АлтГПУ	115
Сведения об авторах.....	117
Информация	118

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 37.042(470)

DOI 10.37386/2413-4481-2020-3-7-13

Е.Б. Барина

Институт этнологии и антропологии РАН, г. Москва, Россия

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ¹

Цель статьи состоит в том, чтобы рассмотреть теоретические концептуально-методологические основы инклюзивного образования в Российской Федерации для эффективного управления и координации деятельности образовательных организаций. Для достижения этой цели рассмотрены общие теоретические концептуально-методологические основы инклюзивного образования; компетентностный подход к инклюзивному образованию в России; теория реализации инклюзивной формы образования; базовые элементы концепции инклюзивного образования, а также методология инклюзивного образования в РФ. Концепция инклюзивного образования предлагает механизм реализации прав человека для людей с ограниченными возможностями здоровья. Этот механизм опирается на межведомственное междисциплинарное создание безбарьерной среды для того, чтобы любой человек мог реализовать свои права. Концепция инклюзивного образования формулирует социальный подход к инвалидности. Медицинская проблема инвалидности переходит в социальную сферу – инвалида или человека с ограниченными возможностями здоровья нужно не только лечить, но еще и обеспечить ему нормальную жизнь.

Ключевые слова: инклюзивное образование, компетентностный подход, концепции инклюзивного образования, методология инклюзивного образования.

E.B. Barinova

Institute of Ethnology and Anthropology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION

The purpose of the article is to consider the theoretical conceptual and methodological foundations of inclusive education in the Russian Federation for effective management and coordination of the activities of educational institutions. To achieve this goal, the general theoretical conceptual and methodological foundations of inclusive education, such as competence-based approach to inclusive education in Russia; theory of the implementation of the inclusive form of education; basic elements of the inclusive education concept, as well as the methodology of inclusive education in the Russian Federation, are considered.

The concept of inclusive education offers a mechanism of human rights implementation for people with disabilities. This mechanism relies on the interdepartmental interdisciplinary creation of a barrier-free environment, so that anyone can exercise their rights. The concept of inclusive education articulates a social approach to disability. That is, the medical problem of disability goes into the social sphere – individuals with disabilities must not only be treated, but also their normal life must be ensured.

Key words: inclusive education, competence-based approach, concepts of inclusive education, methodology of inclusive education.

Инклюзивное образование – это включение учащихся с нетипичными возможностями в обычную образовательную среду. Здесь, прежде всего, имеются в виду учащиеся с особыми

возможностями здоровья и инвалиды. В основе инклюзивного образования лежит идея включающего общества, которое не вытесняет людей с особыми возможностями, которое не сегменти-

¹ Публикуется в соответствии с планом научно-исследовательских работ Института этнологии и антропологии РАН.

рует, не выделяет их, наоборот, старается изменить жизненные условия и социальные правила так, чтобы все люди имели право на отличия и жили вместе.

В современной России обучение лиц, имеющих особые образовательные потребности, может быть дифференцированным в специальных (коррекционных) учреждениях, интегрированным в специальных классах (группах) в образовательных организациях и инклюзивным, когда учащиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) занимаются в классе вместе с обычными детьми. Однако тенденция к полной замене дифференцированного обучения в коррекционных учреждениях детей с ОВЗ интегрированным вызывает серьезную дискуссию как в обществе, так и между учеными в области специального образования [1–3]. Например, С.В. Алёхина особо подчеркивает, что поспешность в отказе от дифференцированного и тотальный переход к интегрированному обучению может привести к тому, что дети, имеющие особые образовательные потребности, не смогут получить адекватное образование [2]. Специалисты считают, что основными препятствиями для внедрения интеграционного обучения являются неприспособленность образовательной среды к нуждам инвалидов и ее несоответствие образовательным потребностям этих детей.

Что касается инклюзивного обучения, то вопрос его реализации стоит еще острее, поскольку остаются проблемы, связанные как с отсутствием архитектурной доступности, специальных учебно-методических комплектов, методических пособий, программ, так и недостаточный уровень теоретической и практической подготовки педагогов. Именно поэтому специалисты разрабатывают концепции и механизмы оптимального внедрения инклюзивного обучения в образовательную среду [1, 4–8].

Существует множество трактовок понимания инклюзивного обучения в российском образовании. Оно включает две составляющие:

- постановку целей инклюзивного образования;
- инструментарий, т. е. то, с помощью чего мы можем достичь поставленных целей.

Инклюзивный подход к образованию требует организационных, содержательных и психологических изменений, обеспечения технических возможностей. Но он во многом требует психологического принятия «другого» человека.

Задачи системы инклюзивного образования по организации включения обучающегося с особыми возможностями в образовательное сообщество – это воспитание социально активного

человека, который может поступить и учиться в вузе, получить профессию, получить работу, а главное – жить вместе со всеми. Не рассчитывать только на обеспечение от государства, а полноценно обеспечивать свою жизнь теми ресурсами, которые он сможет получить в образовании и в профессии. Поэтому и ставится задача построения инклюзивной образовательной вертикали: детский сад – школа – колледж – вуз.

Инклюзивное образование должно быть вариативно, изменяемо и развиваться в зависимости от потребностей человека и общества. Общее образование должно включить таких людей, принять, обеспечить все необходимые условия для того, чтобы они были не просто вместе с другими, а могли получать образование и быть успешными в результатах.

В конечном итоге инклюзивного образования люди будут адаптированы к восприятию особенностей друг друга, будут принимать различия психологически комфортно и для себя, и для другого человека. В рамках этого подхода инклюзивное образование рассматривается как инструмент для достижения цели создания изначально равных стартовых условий для профессионального роста и развития.

Все мы понимаем, что как бы мы не стремились создать инклюзивное общество и развить идею инклюзивности в целом, осознать, что люди с любыми возможностями равны, в реальности это не так. Все мы рождаемся в разных семьях и с разными психофизиологическими особенностями, даже не принимая во внимание инвалидов – у всех разный спектр возможностей. Поэтому говорить о том, что все мы равны от рождения, было бы неверным.

С другой стороны, общество и образование будет инклюзивным только тогда, когда мы создадим необходимые условия для того, чтобы выровнять изначально неравные возможности. Инклюзия предполагает, что адаптирована должна быть прежде всего среда, архитектурные условия в образовательном учреждении с учетом индивидуальных особенностей обучающегося. Как мы можем это сделать? Для решения этого вопроса включается механизм создания «универсального дизайна».

«Универсальный дизайн» в инклюзивной сфере образования, так и в общей образовательной среде, означает обеспечение всесторонней доступности образовательного процесса для различных категорий лиц. Это архитектурная доступность, т. е. наличие пандусов, лифтов, подъемников, подсветка и звуковые сигналы.

Во-вторых, учебно-методическая адаптация образовательного процесса, т. е. адаптация методик и

технологий обучения, дидактических материалов, учебников, учебных пособий. Причем адаптация необходима для разных форм ОВЗ. При нарушении зрения необходима одна адаптация, при нарушении слуха, двигательного аппарата, сочетанном нарушении и так далее – другая. Также очень важный элемент для создания условий равных возможностей – это создание психоэмоционального комфорта в инклюзивной микрогруппе.

Учет и обеспечение всех вышеперечисленных компонентов в образовательной среде приводит к тому, что изначально неравные условия постепенно выравниваются, создается относительно универсальная платформа, на основе которой все учащиеся, несмотря на наличие ограничений условий жизнедеятельности либо каких-то особенностей развития, смогут эффективно функционировать в образовательной и социальной среде в целом.

В России инклюзивное образование традиционно понимается и применяется в отношении лиц с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья. На самом деле это не совсем верно. Его нужно рассматривать шире и вкладывать в него общее понятие «нетипичность». По сути дела, у каждого из нас, даже у людей без инвалидности, есть особые потребности. Например, одаренные дети имеют такие особые образовательные потребности и им необходима другая методика обучения, стиль преподавания, тактика пересекающихся учебных программ, чтобы было удобно и комфортно и для них, и для окружающих. Люди из этнического, лингвистического, религиозного меньшинства также будут иметь особые образовательные потребности. И им тоже необходимо решить свои проблемы в инклюзивной образовательной сфере.

Таким образом, каковы бы ни были причины нетипичности, особенности физического развития или особенности культуры, проблемы включения таких людей в образовательную и социальную среду необходимо решать, поскольку вне зависимости от причин нетипичности, проблемы у этих людей будут одинаковыми – академическая неуспеваемость, недостаточность социализации, недостаточность общения, искаженное психоэмоциональное самовосприятие и ряд других проблем. Поэтому при создании изначально равных стартовых условий необходимо учитывать не только лиц с инвалидностью, но и все категории нетипичности.

Отсюда возникает проблема, которая требует решения – это расширение возможности будущей конкурентоспособности на рынке труда для

лиц с нетипичными возможностями, поскольку естественно, что обучение в школе и в высших учебных заведениях происходит для того, чтобы дальше человек был востребован на рынке труда как специалист.

Другая интерпретация инклюзивного образования в России – инструментально-физиологическая. Под этой концепцией понимается процесс обучения и воспитания всех учащихся в едином образовательном пространстве, где реализуется тактика и методика индивидуального подхода при удовлетворении особых образовательных потребностей каждого обучающегося.

Такая тактика и методика должны быть оптимально удобны при организации инклюзивного образования не только для лиц с инвалидностью, но и для всех категорий лиц. Те технологии адаптации, которые удобны для лиц с инвалидностью, как правило, удобны и для всех учащихся.

Если взять учащегося с инвалидностью, у которого есть проблемы с восприятием информации на слух, то для него должны применяться методики визуализации этой информации. Но у обычного учащегося, не имеющего инвалидности, тоже могут быть такие проблемы, ему такие методики тоже будут полезны. То же можно сказать о методиках, рассчитанных на учащихся с плохой памятью. Для них становятся актуальными методики, воздействующие на многие каналы восприятия информации.

Итак, адаптивные методики для учащихся с инвалидностью могут быть полезны для тех, у кого существуют аналогичные проблемы, но в более легкой форме.

Реализация инклюзивной формы образования

Реализация инклюзивного образования возможна при выполнении нескольких основных условий. Во-первых, создание «дружественной архитектуры» или «универсального дизайна». Во-вторых, создание благоприятной психоэмоциональной и учебно-воспитательной среды. Только при взаимовлиянии, взаимоцелостности и взаимодополняемости эмоциональной, учебно-методической и архитектурной среды можно добиться адаптации инклюзивного образовательного процесса в современном обществе.

Это очень серьезный вызов нашему образованию. Включение инклюзивной составляющей в образование требует очень больших материальных, моральных и физических затрат. Чем раньше начинается инклюзия, тем она мягче проходит, тем она менее конфликтна. Поэтому более серьезные сложности в процессе внедре-

ния инклюзии в наше образование испытывают взрослые. Дети психологически гораздо более пластичны и входят в подобные ситуации гораздо мягче.

Таким образом, при внедрении инклюзивного образования существуют две основные проблемы, связанные с человеческим фактором, – это отношение детей и отношение взрослых. Именно вторая сложность, связанная с адаптацией учителей и преподавателей, особенно нуждается в поддержке. Как правило, преподаватели психологически и профессионально (квалификационно) не готовы к инклюзивному образованию. Поэтому на данном этапе встает очень важная задача обучения специалистов образования тому, как включить человека с инвалидностью в учебный процесс обычной образовательной организации.

В российской практике на настоящий момент наиболее реально введение тьюторского сопровождения образовательного процесса обучающихся с ОВЗ. Это обеспечит детям с наиболее сложными формами ОВЗ включение в учебный процесс. Сейчас начали разрабатываться так называемые бинарные уроки, когда специалист сопровождения (школьный психолог, дефектолог или логопед) работает на уроке вместе с учителем.

Если позиция организации в отношении инклюзии выстроена как образовательная культура, ее разделяют и руководитель, и педагоги, и для этого создана соответствующая архитектурная и психологическая среда, то родители (и далее общество) постепенно в эту культуру вовлекаются, несмотря на свое психологическое сопротивление. Постепенно общество трансформируется, и инклюзия становится нормой.

Таким образом, на настоящий момент перед образованием поставлена очень большая задача – вырастить поколение разных по возможностям людей, способных жить вместе. Обеспечение программы общедоступности обучения для учащихся-инвалидов и учащихся с ОВЗ рассматривается в следующих направлениях:

- возможность обучаться по индивидуальным учебным планам,
- изменение принципов процедуры оценки и аттестации,
- создание условий для социализации,
- помощь в профессиональной ориентации.

Категории педагогических работников, которые работают с учащимися с ОВЗ и инвалидами, могут варьироваться, исходя из возможностей и потребностей образовательного учреждения.

Компетентностный подход к инклюзивному образованию в России

Первый аспект, который характеризует данный подход, – это формирование профессиональных знаний или компетенций, которые мы накапливаем в процессе обучения на любых уровнях образования, будь то дошкольное учреждение, школа, колледж или вуз. При включении инклюзивного образования в процесс обучения этого можно добиться с помощью адаптивности учебного материала и адаптивности методик обучения, т. е. нужны адаптивные учебники, учебные пособия и т. д. Например, в случае когда ученик или студент не может быстро писать, письменные задания можно заменить ему устной работой, использовать тестовую форму проверки знаний.

Таким образом, в зависимости от ОВЗ, от того, какие каналы восприятия и использования информации лучше развиты, можно использовать разные методики обучения и проверки знаний.

Любая компетентность состоит из конструирования необходимых умений и навыков, которые мы закрепляем на практике, т. е. методики и возможности проведения практики должны быть также адаптивными. Это должно касаться любых видов практик – и производственных, и научно-исследовательских, и других.

Инклюзивное образование помогает сформировать также компетенции социализации и адекватного восприятия информации. Оно позволяет обучающимся с нарушенной социализацией выработать собственный опыт включения в общество. Поскольку люди с ОВЗ испытывают чувство постоянной социальной изоляции, социальной сегрегации, они не всегда могут эффективно компенсировать эти нарушения и оказываются изолированными от общества. Включение людей с ОВЗ в общество можно реализовать только через адаптивные учебно-воспитательные меры воздействия. Важно, чтобы эти меры соответствовали степени заболевания, возрасту и потребностям человека с ОВЗ.

Хотя проблема социализации в обществе касается всех групп с ОВЗ, однако людей с интеллектуальными нарушениями решение этой проблемы затрагивает особенно остро. В российском образовании не решен вопрос, стоит ли допускать людей с такими нарушениями до получения высшего образования. В зарубежных вузах право на обучение имеют все. Другое дело, что диплом, который выдается в конце обучения людям с интеллектуальными нарушениями, другого образца, там прописаны определенные должности, которые он может занимать и которые не может. Но набор должностей, которые он может занимать,

позволяет ему обеспечить себя. Таким образом, он становится вовлеченным в социальную сферу.

Если все это – адаптивность материала, адаптивность методов, практики и учебно-воспитательного воздействия – будет учтено в инклюзивном образовании, то за счет созданных знаний, умений и навыков сформируется конкурентоспособность человека с инвалидностью. В результате, такой человек будет востребован на рынке труда, продуктивен и социализирован.

Таким образом, теория плюралистического образования в России предполагает признание разнообразия обучающих методик, которые постепенно должны сформировать в обществе мнение, что люди с ОВЗ – это не те, с кем нужно просто мириться, а люди, с мнением которых нужно считаться.

Методики, направленные на профессиональную и психологическую социализацию людей с ОВЗ, позволяют компетентно совершенствоваться не только инвалидам, но и людям с типичными возможностями.

Базовые элементы концепции инклюзивного образования

Для успешного внедрения инклюзивного обучения необходимо учитывать базовые и вспомогательные элементы этой концепции.

Открытость. Причем открытость всех субъектных групп. Не только непосредственно педагога, но и учеников, их родителей и в целом общества. Инклюзия – это всегда командная работа, совокупное сочетание усилий всех субъектных групп – администрации, педагогов, психологов, тьюторов, дефектологов, реабилитологов, родителей (семьи и окружения), сверстников и социума в целом. Большую долю ответственности несет и сам учащийся с особыми возможностями и потребностями. Перед началом учебного процесса он или его родители обязаны сообщить преподавателю, что к этому учащемуся необходимо применять особые методики обучения. Если это не сделано, то к преподавателю не могут предъявляться претензии, что он этих методик не использовал. Таким образом, в процессе инклюзивного образования необходима открытость всех субъектных групп.

Флексибельность (гибкость). Флексибельность – это соотношение методик и подходов, профессиональная индивидуальная гибкость работы. Флексибельность в образовательном процессе должна применяться не только к инвалидам, но и всем людям, обладающим определенными видами нетипичности.

Паритетность. Равенство прав и обязанностей участников образовательного процесса при реализации инклюзивных образовательных методик.

Диалогичность. Только в диалоге, в процессе коммуникации, в рамках дискутирования по определенным вопросам можно применять ту или иную методику в каждом конкретном случае. Диалогичность должна быть построена на принципах уважения, равноправия и цельности.

Российская практика инклюзивного образования сфокусирована на учебно-методических основах взаимодействия и коммуникации, куда входят, во-первых, разнообразные методы обучения. Надо помнить, что нет одинаковых ситуаций и одинаковых способов удовлетворения образовательных потребностей. Даже если это, казалось бы, одинаковая возрастная группа, одинаковые заболевания, одинаковая тяжесть степени выраженности заболевания, все равно есть индивидуальные психологические особенности и особенности восприятия информации, такие как память, внимание, мышление, скорость переключаемости реакций и т. д., они будут, конечно, различными. Во-вторых, разнообразие форм обучения. Обычная ошибка тех, кто считает, что инклюзивное образование – это когда учащийся должен находиться на протяжении 100 % учебного времени в группе или в классе. Естественно, нормально стремиться к тому, чтобы обучающийся с нетипичными возможностями как можно больше времени проводил в группе или в классе и участвовал в общей образовательной деятельности. Однако в отдельных ситуациях следует применять работу в микрогруппах. Именно она дает возможность компенсировать особенности учащихся с ОВЗ. В каких-то случаях это даже индивидуальная работа и дистанционное обучение. Все эти формы обучения должны использоваться как ассистивные и взаимодополняющие, потому что основная форма обучения и реализации инклюзивного образования – это включение.

Дистанционное обучение не должно быть основной формой обучения для людей с ОВЗ. Рекомендуется вводить дистанционное обучение только на момент болезни на неделю-две, чтобы не отстать от общего курса обучения. Также такое обучение может вводиться на время очень плохих климатических условий, когда посещение школы для учащихся с ОВЗ затруднено или невозможно. Использование исключительно дистанционного обучения может привести к изоляции обучающегося с ОВЗ.

Сложность заключается также в том, что многие инвалиды обучались на дому и им сложно социализироваться в классе или студенческой группе. И часто у тех, кто обучался на дому знания ниже, чем средние, при том что у человека нет заниженного интеллектуального развития. При ОВЗ, если у учащегося нормальный интеллект, в России приходят к мнению, что образовательная планка не должна снижаться, т. е. содержание образовательной программы не уменьшается.

В случаях с интеллектуальными нарушениями, как правило, общая масса учащихся учится по обычной программе, а для нетипичных учеников планка оценки их успеваемости снижается. Для школы принято несколько стандартов, утвержденных РАО для учащихся с интеллектуальными нарушениями.

Для людей с интеллектуальными нарушениями существует соотношение академической и жизненной (социальной) компетентности в зависимости от уровня выраженности их нарушений. Если это легкие нарушения, то ему дается 90 % академических и 10 % социальных компетенций, т. е. практически стандартный набор. Если это более тяжелые нарушения – то 50 х 50 %. Если нарушения очень тяжелые, то упор сделан на коммуникацию – 90 % компетенций нацелены на формирование коммуникативных навыков и только 10 % – на академические.

Таким образом, использование методик инклюзивного образования предполагает расширение педагогического мастерства педагогов. В настоящее время перед образовательными организациями поставлена задача переквалифицировать до 50 % преподавателей и подготовить их к работе в инклюзивных группах.

Методология инклюзивного образования

Методология в России и за рубежом включает в себя принципы, особенности и постулаты, которые реализуются в разных подходах к инклюзивному образованию, поскольку именно они содержат и философские аспекты, и инструментарий. Реализация инклюзивных образовательных практик как поэтапный механизм включения ребенка в социум основывается на совокупности разнообразных подходов.

Итак, для инклюзивного обучения существуют следующие общепризнанные подходы. *Фасилитативный подход.* Создание комплекса условий и правил для комфортного обучения человека с ОВЗ и для учащегося, и для класса или группы, и для педагога, и для создания комфортной среды в целом.

Трансформационный подход. Определение того, что нужно изменять и совершенствовать в образовательной среде для внедрения инклюзивного обучения. Это может быть изменение тактик, техник, способов обучения, изменение форм представления материала для его эффективного восприятия, изменение стратегии, изменение философии отношения к инклюзии и т. д., т. е. это совокупное изменение всего, что препятствует эффективному внедрению инклюзии в образовательный процесс. Трансформационный подход направлен на выработку инклюзивной культуры, как в образовательной сфере, так и в обществе в целом.

Нормализационный подход сконцентрирован на том, что инвалидность является не ограничением возможностей, а источником разнообразия. С этой точки зрения, инвалидность – это своего рода норма. Если в группу пришел обучающийся с ОВЗ, то, с одной стороны, должны учитываться его особенности и особые образовательные потребности, а, с другой стороны, он должен рассматриваться как типичный, как обычный обучающийся.

Сервисный подход ориентирован на обеспечение ряда сервисов. Сервисы делятся по функциональным особенностям: экспертный, функциональный, исследовательский (когда изучаются потребности нетипичного человека), превентивный (когда проводится профилактика) и др. Категории и группы сервисов должны быть прописаны в нормативных документах образовательной организации: какая субъектная группа и ее представитель отвечает за реализацию того или иного сервиса. Так происходит распределение ответственности.

Паритетно-партисипативный подход. Его ключевая идея состоит в равноправном участии всех членов инклюзивного образовательного процесса. На современном этапе развития в России и на Западе существует неоднозначное отношение к пониманию терминов «интеграция» и «инклюзия». Основное отличие интеграции от инклюзии в том, что интеграция нацелена на механическое включение субъекта в образовательную среду. В то время как инклюзия – это непосредственное участие субъекта в процессе обучения. И это участие должно быть равноправным.

Превентивный подход заключается в том, что в образовательный процесс заранее вносятся определенные трансформации, чтобы предотвратить и избежать определенных нарушений. Например, если учащийся имеет нарушение речи, то, конечно, учитель должен учитывать эти особенности и

потребности учащегося. С другой стороны, преподаватель может давать ему и ряд вербальных заданий, хотя учащемуся трудно их выполнять. Это делается для того, чтобы преподаватель превентивно предотвратил вторичные нарушения психологического развития, такие как замкнутость, самоизоляция и т. д.

Методология инклюзивного образования в России имеет ряд особенностей и дополнительных подходов. *Средовой подход* заключается в том, что среда имеет решающее влияние на формирование образовательных и социальных потребностей лиц с ОВЗ. *Регулятивный подход* заключается в понимании того, что все в образовательной сфере необходимо регулировать и всем управлять. Вопросами регуляции должны заниматься ресурсные учебно-методические центры, которые должны являться координаторами и регуляторами инклюзивной образовательной политики в дошкольных учреждениях, школах, вузах и других образовательных организациях. *Социальный подход* подразумевает интеграцию учащихся с ОВЗ в общество. *Ассоциационный подход* состоит в понимании того, что конечная цель инклюзивного образования – это повысить адаптивный потенциал личности учащегося с инвалидностью. *Личностно-ориентированный подход* сфокусирован на учете личных интересов, потребностей и возможностей учащегося с ОВЗ. Здесь также важно рассмотреть формирование личностных ори-

ентаций в динамике, т. е. необходимо учитывать, что учащийся с ОВЗ, как и типичный человек, в процессе обучения развивается, изменяются его личностные ориентиры, потребности и возможности. *Системный подход* связан с социальным. Этот подход рассматривает общество в системе взаимовлияния различных систем и структур. *Корректирующий подход* в инклюзивном образовании имеет своей целью минимизировать или скорректировать имеющиеся нарушения у учащегося с ОВЗ, а также повысить его социальную полезность и социальную продуктивность. *Функционально-деятельностный подход* определяет, что именно в результате деятельности, педагогической, коммуникативной, интерактивной и т. д., продуктивно выполняет определенные функции каждой субъектной группы (а не только нетипичного учащегося).

Таким образом, инклюзивное образование влияет не только на самовосприятие самого нетипичного человека, но и на окружающее его большинство. Конечно же, нельзя забывать о том, что инклюзивное образование является основным инструментом социальной мобильности. Для человека с ОВЗ образование играет двойную роль – оно предоставляет тот инструментарий, который дает возможность не только повысить его функциональные возможности, перспективы профессионального роста, но и войти в новый социальный круг.

Библиографический список

1. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: методические рекомендации / отв. ред. С. В. Алехина. М.: МГППУ, 2012. 92 с.
2. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / отв. ред. С. В. Алехина. М.: МГППУ, 2013. 334 с.
3. Алехина С. В. Инклюзивное образование: история и современность. М.: Первое сентября, 2013. 33 с.
4. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
5. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителей. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B0IzJR0EON3fM1VteW9fOTRaQk0/view> (дата обращения: 11.02.2020).
6. Петерс С. Дж. Инклюзивное образование: Стратегии ОДВ для всех детей. Ставрополь: СевКавГТУ, 2010. 124 с.
7. Уроки по пониманию инвалидности в школе: пособие для учителя / сост. Т. Н. Седовина, Е. Ю. Шинкарева. Архангельск: Лоция, 2016. 128 с.
8. Семаго Н. Я. Специальные образовательные условия инклюзивной школы. М.: Первое сентября, 2014. 38 с.

УДК 371.382

DOI 10.37386/2413-4481-2020-3-14-20

Т.А. Кулакова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ ИНСТРУКЦИИ НАСТОЛЬНОЙ ИГРЫ КАК МОТИВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

В статье раскрывается проблематика креолизации текста, описываются основные характеристики инструкции настольной игры как негетерогенного, гибридного текста. На конкретных примерах анализируются разнообразные невербальные компоненты инструкции, такие как графическое оформление текста, иллюстрации, фотографии, схемы, видео, используемые как по отдельности, так и в сочетаниях друг с другом, а также функции, выполняемые этими элементами. В данной работе рассматриваются условия, позволяющие относиться к инструкциям настольных игр как к мотивационному инструменту при обучении школьников.

Ключевые слова: креолизованный текст, поликодовый текст, инструкция, мотивация, невербальный компонент, функции текста.

T.A. Kulakova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

BOARD GAME RULES CREOLIZED TEXT AS A MOTIVATION TOOL OF A MODERN TEACHER

The article focuses on creolized text in general and describes the main features of board games rules as inhomogeneous texts belonging to this type. The article supplies the examples of nonverbal elements used in board games rules such as graphic design of the verbal part of the text, different pictures, photos, schemes and video. Creolized texts of board games rules may contain only one nonverbal element or there may be a combination of them. This research considers the functioning of such texts and the possibility for them to be used as a motivational means while teaching children.

Key words: creolized text, polycode text, board games rules, motivation, nonverbal element, text functions.

Время устанавливает правила, диктует условия успешности образовательного процесса, вот потому в арсенале современного учителя и преподавателя уже давно не только учебник. На помощь призывается все, что может смотивировать, заинтересовать, увлечь ученика предметом.

Настольные игры в первом ряду таких учительских помощников. И это неудивительно: они делают занятие динамичнее, необычнее, используемый словарь (в случае преподавания иностранного языка) – богаче, разнообразнее, а овладение новыми знаниями – естественнее и даже азартнее. Сами игры уже давно в поле зрения исследователей от образования: изучаются механизмы коммуникации игроков, модели их взаимодействия, развивающий потенциал самих игр и т. д., однако один из компонентов игры долгое время совершенно напрасно оставался без должного внимания. Речь идет об инструкции, ведь то, как именно она изложена, как оформлена, влияет не только на успешность

процесса самой игры, но и на то, состоится ли она в принципе.

В нашем исследовании мы обратились к инструкциям русскоязычных и англоязычных настольных игр. В фокусе оказались прежде всего не дидактические игры, то есть те игры, в которые дети могут играть на уроке, но без помощи учителя, и вне урока, самостоятельно, с друзьями или семьей. Свою образовательную и мотивирующую функцию такие игры будут выполнять и в отсутствие направляющей помощи учителя. Все будет зависеть от того, насколько удачно составлена инструкция к игре, при условии, конечно, что сама игра интересна и достойна детского (или студенческого) внимания.

Для подобного рода текстов основной функцией, по классификации К. Бринкера [1], является функция апеллятивная. Очевидно, что не все инструкции способны выполнять ее одинаково, т. е. имеются особые характеристики инструкций, наличие которых будет обеспечивать выполнение

основной функции наилучшим образом. Такими чертами инструкции являются именно те ее особенности, что позволяют отнести тексты такого рода к креолизованным текстам.

Однако сначала следует разобраться, что подразумевается под креолизованными текстами. В отношении подобных структур, организованных на основе комбинации естественного языка с элементами других знаковых систем, пока не было выработано единого и общепринятого термина. В работах современных лингвистов для обозначения синтеза вербальных и невербальных компонентов текста используются такие термины, как «изовербальный комплекс» [2], «изоверб» [3], «семиотически-осложненный текст» [4], «лингвизуальный комплекс» [5], «видеовербальные тексты» [6]. Помимо указанных выше, многими исследователями используется термин «поликодовый текст», который противопоставляется тексту монокодовому. К поликодовым текстам относят «случаи сочетания естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы (изображение, музыка и т. п.)» [7, с. 107]. Несмотря на такое терминологическое разнообразие наибольшее распространение и признание получил термин «креолизованный текст», введенный психолингвистами Е.Ф. Тарасовым и Ю.А. Сорокиным. Они определяли креолизованные тексты как «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [8, с. 180–181].

В данной работе мы будем использовать термин «креолизованный» и придерживаться определения, данного Ю.А. Сорокиным и Е.Ф. Тарасовым.

Креолизованный текст характеризуется, в первую очередь, своей целостностью и связанностью, он может существовать в коммуникации любого вида в качестве структурированного целого и регулирует отношения на уровне формы и контента. Целостность текста обеспечивается единой темой, которая раскрывается вербальными, иконическими и другими паралингвистическими средствами, то есть коммуникативно-когнитивной установкой. По мнению А.Р. Габидуллиной, между изобразительной и вербальной частью существуют синсемантические отношения: вербальная часть не существует отдельно от изобразительной части; она либо ориентирована на изображение, либо отсылает к нему, а изображение, в свою очередь, является обязательным элементом текста [9]. Таким образом, в подобных текстах вербальный и визуальный компоненты неразрывно связаны. При удалении одного из компонентов оставшийся либо перестает передавать информацию, делает ее неполноценной или вовсе интерпретируется иначе, то есть полноценная и эффективная передача информации возможна только при взаимодействии всех частей текста.

Инструкция к настольной игре, как и всякий негомогенный текст, характеризуется наличием в ней целого ряда невербальных компонентов. Наиболее часто текст инструкции к настольной игре креолизуется иллюстрациями. В первую очередь они призваны пояснить правила игры и полезны тогда, когда в игре много элементов, их точное расположение определенным образом имеет значение. За примерами обратимся к рисунку 1 (иллюстрация разъясняет один из моментов игры) и рисунку 2 (наглядно показано, как оперировать с элементами игры).



Рис. 1. Фрагмент инструкции настольной игры Хагена Темерязева «Взлет разрешен»



Рис. 2. Фрагмент инструкции настольной игры «Турбосчет Форсаж»

Говоря о включении в текст инструкции иллюстраций, следует отметить тот факт, что одной из основных целей, что преследует автор игры, является привлечение к игре внимания,

возможность доставить играющим эстетическое удовольствие, или, что тоже значимо, еще до начала игры создать нужную атмосферу, погрузить игроков в тематику игры, если последняя не

абстрактная. В подобных случаях целостность гибридного текста и взаимосвязь его компонен-

тов проявляется особенно очевидно. Обратимся к рисункам 3 и 4.



Рис. 3. Фрагмент инструкции настольной игры Йенса-Петера Шлимана и Бернарда Вебера «Сырный замок»



Рис. 4. Фрагмент инструкции настольной игры Антуана Боза «7 чудес»

Примечательно, что если игра адресована детям младшего возраста, может быть, даже не умеющим читать, то инструкция к ней все равно будет выполнена ярко, красочно, с иллюстрациями, ориентированными на возраст игроков. Таким образом, этот креолизованный текст находит «читателя» и в лице самых юных участников игры, пусть они смогут воспринять только лишь один из его компонентов. Эту ситуацию можно наблюдать на рисунке 3: возраст играющих, обозначенный автором, – 6 лет. Очевидно, что иллюстрации рассчитаны именно на детский возраст, хотя инструкцию читать будут родители или учителя, воспитатели.

Более взрослые игры также не лишены иллюстративного сопровождения, но цель тут уже другая – через инструкцию создать атмосферу и настроить на игру.

Иногда картинки не просто дополняют текст правил, но и создают второй смысловой слой инструкции. Его предназначение отличается от цели основного слоя – он носит более развлекательный характер. В таких ситуациях в инструкцию привносятся персонажи, связанные с игрой опосредованно, которые комментируют правила, выражают свое к ним отношение, или вовсе с правилами несвязанные, но добавляющие инструкции целиком более развлекательный характер, что является прямым проявлением аттрактивной функции этого гибридного текста. Чаще всего подобный второй смысловой слой создается иллюстрациями, выполненными в виде комиксов. Такого рода использование иллюстраций в инструкции, как правило, не зависит от возраста участников, на который рассчитана игра, это зависит лишь от фантазии автора инструкции. Примеры представлены на рисунках 5 и 6.



Рис. 5. Фрагмент инструкции настольной игры Брайана Гомеса «Айс-класс»



Рис. 6. Фрагмент инструкции настольной игры Антуана Боза «Такеноко»

Нередко инструкция содержит фотографии компонентов игры. Цель у таких фотографий та же, что и у иллюстраций – сделать тот или иной момент игры более понятным. Пошаговое фотосо-

провождение позволяет сократить время, которое требуется на усвоение и запоминание правил, а также приходит на помощь непосредственно во время игры, когда правила забылись. Так их

можно быстро восстановить, просто просмотрев фото и не перечитывая весь текст. Примеры фото-

компонетов инструкции можно увидеть на рисунках 7 и 8.



Рис. 7. Фрагмент инструкции настольной игры Шинго Фудзиты «Визуал»



Рис. 8. Фрагмент инструкции настольной игры «SUCHE DREI Kleine Künstler»

На фотографии (рис. 7) показано, как должны располагаться игровые карточки, а на рисунке 8 на фото даны ответы, то есть указано, какие именно наборы должны собрать играющие. Использование именно фотографий, а не рисунков оправдано здесь как в никакой другой игре – это достаточно необычное мемори, участникам нужно собирать не пары, а тройки карточек, и картинки на них не идентичные, а содержат выполненные в разной технике изображения одного и того же предмета или животного.

Еще одним элементом креолизованного, не-гомогенного текста могут являться графики и

схемы. Это утверждение справедливо и для инструкций к настольным играм – наличие подобных включений определяется предназначением текста в целом – снабдить игрока подробным, пошаговым руководством к действию. Примером может служить фрагмент инструкции, представленный на рисунке 9. Рисунок 10 – образец того, как схема в комбинации с фотографиями служит, чтобы помочь подготовить к игре игровое поле. Такое решение задачи инструктирования пользователя гораздо более эффективно и менее затратно по времени, по сравнению с монокодовой, вербальной инструкцией.



Рис. 9. Фрагмент инструкции настольной игры Брайана Гомеса «Айс-класс»



Рис. 10. Фрагмент инструкции настольной игры Йенса-Петера Шлимана и Бернарда Вебера «Сырный замок»

Проблема креолизованности текста стала вызывать особый интерес лингвистов достаточно недавно. Иллюстрации, фотографии, схемы сопровождают текст с давних времен, однако аудио- и видеоэлементы стали включаться в текст лишь несколько лет назад, с приходом такой технической возможности. В связи с этим стало очевидно, что подобные включения пусть и носят зачастую ком-

плементарный характер (в случае исследуемых инструкций дело обстоит именно так), все же придают тексту определенную смысловую целостность, задействуя различные каналы передачи информации, усиливают потенциал инструкции, гарантируют особую эффективность выполнения ее функций. Среди инструкций к настольным играм примеров использования аудио и видео в качестве части тек-

ста пока крайне мало, однако, полагаем, это лишь вопрос времени.

На рисунке 11 представлен фрагмент инструкции, отсылающий игрока к видеочасти текста посредством ссылки на интернет-ресурс. Пример инструкции, показанный на рисунке 12, также со-

держит ссылку на видео, в этот раз в виде QR-кода. Считаем необходимым еще раз заострить внимание на том, что данные видеофрагменты носят факультативный характер, инструкция будет понята и без них, но с их помощью инструкция будет более эффективна, да и эффектна.

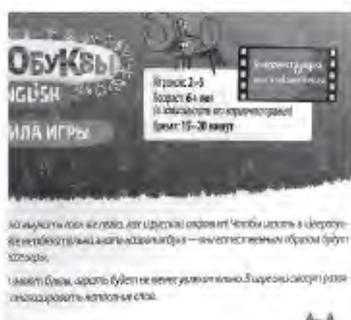


Рис. 11. Фрагмент инструкции настольной игры «Зверобуквы English»



Рис. 12. Фрагмент инструкции настольной игры Брайана Гомеса «Айс-класс»

Сам текст инструкции (его вербальная часть) может быть также дополнен визуальными характеристиками. Значимыми тут будут размер и тип шрифта, цвет букв, разнообразные способы выделения слова внутри фразы (полужирное или

курсивное начертание, подчеркивание). За примерами обратимся к рисункам 13, 14. Цели такого исполнения текста все те же: облегчить восприятие текста, сделать его более графичным, а значит, более читаемым.



Рис. 13. Фрагмент инструкции настольной игры Спартано Альбертарелли, Анжело Зукки, Марианны Фульви и Елены Претте «Kaleidos»



Рис. 14. Фрагмент инструкции настольной игры Игоря Виденкова «Большая бродилка»

Каждая отдельно взятая инструкция может содержать какой-то один из вышеуказанных элементов или несколько элементов, объединенных в целый набор средств, обращающихся к реципиенту и передающих информацию по разным каналам. Следует отметить, что один лишь количественный показатель не может служить гарантом исполнения инструкцией своих функций – доходчиво, однозначно и за минимальное количество времени разъяснить правила игры. Дело всегда в качестве, то есть если подобный гибридный текст содержит помимо вербального компонента еще

и иллюстрацию и даже схему, этого может быть недостаточно, если все эти элементы представляют собой разрозненное множество, как и минимальный набор невербальных элементов необязательно представляет собой пример неудачной работы авторов игры. Однако следует признать, что при должном качестве исполнения иллюстраций, схематических изображений и других невербальных компонентов инструкции, которые действительно находятся во взаимодействии друг с другом и гармонично друг друга дополняют, наличие нескольких таких компонентов только улучшают

качество подачи информации, усиливают эффективность такого рода креолизованных текстов. На рисунках 15 и 16 представлены удачные при-

меры сочетания разнообразных невербальных компонентов креолизованного текста инструкции к настольной игре.

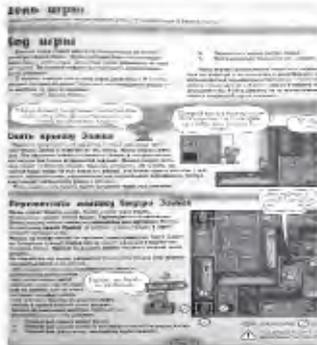


Рис. 15. Фрагмент инструкции настольной игры Йенса-Петера Шлимана и Бернарда Вебера «Сырный замок»



Рис. 16. Фрагмент инструкции настольной игры Жака Цаймета «Барамелька»

В данной статье уже упоминалась многослойность инструкции. В этой связи следует упомянуть еще и нередкое среди такого рода инструкций представление семантически одного и того же текста в двух разных формах: как его полная и более сжатая версии. Визуально это выглядит как два совершенно разных объекта (две разные брошюры, брошюра и отдельная от нее карточка и т. п.), но, по сути, это один и тот же текст. Цель такого исполнения ясна – в процессе игры иметь под рукой лаконично изложенные, сжатые до нескольких предложений правила. Технически усеченный вариант текста может отличаться от текста-донора. Так, вербальная

часть текста полностью выхолащивается, остаются только схемы, иллюстрации. В некоторых случаях, наоборот, во вторичном тексте могут отсутствовать все невербальные элементы, и он (если рассматривать его в отрыве от основного) перестает быть гибридным. Подобную ситуацию можно наблюдать на рисунке 17 – слева полная версия правил игры, справа – сжатое до нескольких предложений описание последовательности действий играющего. На рисунке 18 также представлены полная и краткая версия текста инструкции, но в этом случае первоначальный характер текста не изменился, вторичный текст так и остался креолизованным.



Рис. 17. Фрагмент инструкции настольной игры Хагена Темерязева «Взлет разрешен»



Рис. 18. Фрагмент инструкции настольной игры Антуана Боза «7 чудес»

Процессы и способы креолизации текста были рассмотрены нами на примере инструкций к настольным играм, являющихся, пожалуй, одним из самых первых типов текстов, с которыми приходится иметь дело детям. Не секрет, что мышление вот уже нескольких поколений современных детей работает и воспринимает информацию по

клиповому типу, т. е. речь идет об оперировании небольшими порциями данных с ощутимой поддержкой невербального контента. Современному тексту приходится адаптироваться, перевоплощаясь в востребованные формы, ведь только такой текст может быть успешным в плане коммуникации с современным «читателем».

Библиографический список

1. Brinker K. Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin, 1992. 163 S.
2. Бернацкая А. А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник. Красноярск: КГУ, 2000. Вып. 3 (11). С. 104–110.
3. Михеев А. В. О некоторых типах взаимодействия изображения и текста // Типы коммуникации и содержательный аспект языка. М., 1987. С. 191–199.
4. Протченко А. В. Типологические и функционально-стилистические характеристики англоязычного путеводителя: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2006. С. 15–22.
5. Большаянова Л. М. Вербальное сопровождение фотоизображения в современной британской прессе: содержание и структура: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1986. 17 с.
6. Пойманова О. В. Семантическое пространство видеовербального текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1997. 24 с.
7. Эйгер Г. В. К построению типологии текстов // Лингвистика текста: материалы науч. конф. при МГПИИЯ им. М. Тореза. М., 1974. Ч. 1. С. 103–110.
8. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М., 1990. С. 180–186.
9. Педагогическая лингвистика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / А. Р. Габидуллина. Горловка, 2011. 157 с.

УДК 37.048.45

DOI 10.37386/2413-4481-2020-3-21-25

Н.А. Язвенко, А.Д. Яценко, В.М. Сканцев, О.М. Голембиовская

Брянский государственный технический университет, г. Брянск, Россия

АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ НА ПРИМЕРЕ БРЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Рассмотрен опыт проведения профориентационной работы, реализованной на базе Брянского государственного технического университета, направленной на усиление взаимодействия общеобразовательных организаций и высших учебных заведений. В рамках программы «Техническая профориентация» разработаны методики профориентационной работы как со школьниками, так и с родителями. Проведен анализ результатов исследований, который дает понять, что реализация программы «Техническая профориентация» на базе БГТУ способствует решению профориентационных задач в более продуктивном и запоминающемся для школьников виде, что позволяет им сделать осознанный выбор будущей профессии.

Ключевые слова: профориентация, взаимодействие между школой и вузом, методика проведения профориентационной работы, анализ профориентационной работы.

N.A. Yazvenko, A.D. Yashchenko, V.M. Skantsev, O.M. Golembiovskaya

Bryansk State Technical University, Bryansk, Russia

TESTING THE METHODS OF CAREER GUIDANCE ON THE EXAMPLE OF BRYANSK STATE TECHNICAL UNIVERSITY

The article deals with the experience of career guidance work implemented on the basis of BSTU, aimed at enhancing the interaction of educational institutions and higher education institutions. Within the framework of the «Technical career guidance» program, methods of career guidance work with both students and parents have been developed. The analysis of research results makes it clear that the implementation of the program «Technical vocational guidance» on the basis of Bryansk state technical University contributes to the solution of vocational guidance tasks in a more productive and memorable way for schoolchildren, which allows them to make an informed choice of their future profession.

Key words: career guidance, interaction between schools and universities, methods of conducting career guidance work, analysis of career guidance work.

На сегодняшний день учащиеся выпускных классов школ имеют сложности с выбором будущей профессии, что является проблемой для выбора направления подготовки в высшем учебном заведении. В общеобразовательных учреждениях для учеников проводятся уроки самоопределения. Для полноценной подготовки школьников к выбору будущей профессии недостаточно профориентационной деятельности только со стороны школ, помощь в выборе должна оказываться и со стороны вузов [1, с. 38].

Был проведен анализ профориентационной деятельности на сайтах около 200 высших учебных заведений Центрального федерального округа. Он показал, что всего лишь 12 % сайтов вузов имеют упоминания о профориентационной работе с учащимися общеобразовательных учреждений, что является очень низким показателем.

В связи с этим 11 ноября 2019 года в Брянском государственном техническом университете стартовала профориентационная программа «Техническая профориентация», разработанная специалистами отдела организации научно-исследовательской работы студентов, аспирантов и молодых ученых БГТУ, для учащихся общеобразовательных учреждений.

В рамках программы до учащихся доводилась информация о кафедрах и направлениях подготовки вуза, о востребованных профессиях будущего, что помогло понять, как протекает учебный процесс в БГТУ и определиться с выбором будущей профессиональной деятельности.

Перед началом реализации проекта «Техническая профориентация» были поставлены такие цели, как:

- сформировать психологическую готовность к совершению осознанного профессионального

выбора с учетом индивидуальных особенностей, способностей и возможностей (с уклоном на перечень специальностей БГТУ);

- повысить компетентность старшеклассников в области выбора вуза и специальности обучения;
- развить у обучающихся способности к профессиональной адаптации в современных социально-экономических условиях [2, с. 48–51].

На первоначальном этапе было принято решение вести взаимодействие со школьниками через сообщества школ в социальной сети «ВКонтакте». Были разосланы приглашения в 48 сообществ общеобразовательных учреждений Брянска. Но отклика от школьников не поступило, никто не записался на экскурсию. Другая реакция школьников наблюдалась, если профориентационное занятие проходило очно на базе школы, в конце которого ученики проявляли интерес и самостоятельно записывались на проводимые в университете занятия.

В связи с этим сделан вывод, что через социальные сети не продуктивно привлекать к профориентационным мероприятиям. Работа с учениками будет вестись эффективнее, если задействовать непосредственно руководство школы.

Для качественной и эффективной профориентационной работы необходимо использовать современные методы и формы работы с обучающимися [3, с. 176]. Так, для анализа эффективности программы «Техническая профориентация» была разработана формула успешности программы «Техническая профориентация» (1):

$$Y_n = \frac{\sum_n(\frac{Ш+Кр+Р}{n})}{n} Y_n = \frac{\sum_n(\frac{Ш+Кр+Р}{n})}{n}, \quad (1), \text{ где}$$

Y_n – успешность программы;

$Ш$ – мнения школьников о программе;

$Кр$ – мнение классного руководителя о программе/вузе;

$Р$ – мнения родителей школьников о программе/вузе;

n – количество школ, принявших участие в программе.

Мнение школьника (как о программе, так и об университете) складывается из таких параметров, как мнение родителей ($Р$), сведения из Интернета ($C_{И}$) и мнение классного руководителя ($К_{Р}$), т. е.:

$$Ш = \{P, C_{И}, K_{Р}\} Ш = \{P, C_{И}, K_{Р}\}.$$

Мнение классного руководителя/учителя складывается из таких параметров, как знания об университете ($З_{У}$) и опыт совместных мероприятий ($O_{СМ}$), т. е.:

$$K_{Р} = \{Z_{У}, O_{СМ}\} K_{Р} = \{Z_{У}, O_{СМ}\}.$$

Мнение родителей школьников складывается из таких параметров, как знания об университете ($З_{У}$) и знания о востребованных профессиях ($З_{ПР}$), т. е.:

$$P = \{Z_{У}, Z_{ПР}\} P = \{Z_{У}, Z_{ПР}\}.$$

В рамках реализации программы был использован такой метод сбора информации, как личный опрос, проводимый среди учителей/родителей/школьников. Участникам опроса были выданы анкеты с рядом вопросов:

- Какими интернет-источниками Вы пользуетесь с целью получения информации о вузе?
- Что помогает Вам приобрести знания о вузе?
- В каких мероприятиях вуза Вы принимали участие?
- Каким образом Вы узнаете о востребованных профессиях?

Для обработки ответов респондентов был применен метод ранжирования, что позволило сформировать следующие составляющие каждого параметра в процентном соотношении (см. табл. 1).

Таким образом, обозначенные критерии были учтены в рамках апробации методики проведения программы «Техническая профориентация». Методику проведения программы «Техническая профориентация» Брянского государственного технического университета со школьниками было решено разделить на 3 этапа.

1 этап. Знакомство с вузом

1. Ознакомление учеников с университетом в стенах своей школы.

Структура занятия включала в себя:

- презентацию информации об университете и кафедрах;
- общий разговор по темам: «Нужно ли выбирать для себя ту профессию, которая нравится родителям?», «Методики выбора профессии», «Ради чего стоит работать?», «Что важно учитывать при выборе будущей профессии?» и т. д.

2. Знакомство с университетом непосредственно в вузе.

Структура занятия включала в себя:

- проведение экскурсии по университету, кафедрам, подразделениям ОО НИРСАМУ БГТУ¹;

¹ ОО НИРСАМУ – отдел организации научно-исследовательской работы студентов, аспирантов и молодых ученых, который включает в себя следующие отделы: центр молодежного инновационного творчества «Техномир», инженерно-гоночную команду BSTU Racing Team, научно-технический кружок «Беспилотные транспортные средства», научно-технический кружок «Радиоэлектроника».

Таблица 1

Процентное соотношение компонентов параметров

Параметр «Сведения из интернета» (СИ) складывается из:		
1.1	информации на официальном сайте вуза	68 %
1.2	информации из сообществ в социальных сетях	32 %
Параметр «Знания об университете» (ЗУ) включает в себя:		
2.1	наружную рекламу, информацию о вузе (реклама на билбордах, информационных стендах, брошюры с выставочных стендов)	13 %
2.2	рекламу из средств массовой информации (телевидение, радио, печатные издания – газеты, журналы)	55 %
2.3	отзывы знакомых/родственников/коллег	23 %
2.4	собственный опыт (обучался (-ась) в этом вузе, участие в вузовских олимпиадах, экскурсиях, мероприятиях, днях открытых дверей)	9 %
Параметр «Опыт совместных мероприятий» (ОСМ) складывается из:		
3.1	посещения дней открытых дверей	61 %
3.2	проведения занятий университетом на базе школ	16 %
3.3	проведения мероприятий для школьников на базе университета	18 %
3.4	участия представителей школ и вузов в конференциях/форумах/курсах повышения квалификации.	5 %
Параметр «Знания о востребованных профессиях» (ЗПР) состоит из:		
4.1	информации из Интернета об актуальных профессиях/профессиях будущего	16 %
4.2	собственного опыта	35 %
4.3	опыта знакомых/коллег/родственников	38 %
4.4	средств массовой информации (телевидение, радио, печатные издания – газеты, журналы, брошюры)	11 %

- просмотр профориентационного фильма проекта НАВИГАТУМ «Профессии будущего»²;

- проведение квиза по фильму «Профессии будущего»;

- проведение профориентационной игры «Я – инженер».

Все эти мероприятия проводятся как в рамках одной встречи, так и разбиваются на несколько занятий.

II этап. Занятие на кафедрах

3. Знакомство с кафедрами.

Ученикам из нескольких школ, принявших участие в одном из вышеперечисленных профориентационных занятий, предлагалось выбрать одну из экскурсий на кафедрах, соответствующих трем направлениям: экономическому, техническому, информационному. На экскурсии сотрудники кафедр подробно рассказывали о том, как проходит обучение и как устроена кафедра, знакомили ребят с материально-технической базой университета и проектами студентов.

III этап. Олимпиада

4. Проведение олимпиады.

После занятий на кафедрах ученикам предлагалось принять участие в разработанной кафедрой олимпиаде по одному из предметов: физика, математика, информатика, обществознание.

Призеры олимпиады получили сертификат на дополнительный балл к результатам ЕГЭ.

Работа с классным руководителем осуществлялась путем проведения конференций на базе вуза. Для реализации этого необходимо было обсудить с департаментом образования и науки региона возможность содействия в проведении таких мероприятий путем:

- проведения конференций/семинаров/совещаний для педагогического состава школ департаментом образования и науки региона на базе вуза с обязательным включением в повестку информации/секции/экскурсии по вузу для учителей;

- помощи департамента образования и науки региона в популяризации мероприятий на базе вуза для учителей школ региона в виде рассылки информационных писем.

Для достижения наилучшего результата при профориентационной работе с родителями следовало:

1. Определить и согласовать дату ближайших родительских собраний с целью участия в нем представителей вуза.

2. Выполнить презентацию вуза с представлением информации о возможностях трудоустройства после окончания вуза, о возможностях внеучебной научной и общественной деятельности на родительском собрании.

² Проект «НАВИГАТУМ» – образовательный проект кинокомпании «Парамульт». Компания занимается созданием социально значимого образовательного и медиаконтента: анимационные сериалы для детей и взрослых, документальные фильмы, телесериалы, игры, контент для виртуальной и дополненной реальности.

3. Рассказать о профилях программы «Техническая профориентация» в социальных сетях, об их полезности для школьников и предложить возможность вступления в сообщества с целью мониторинга жизни и деятельности вуза.

Таким образом, программа «Техническая профориентация» должна была иметь разную направленность, позволяющую охватить не только контингент школьников, но и их родителей и учителей.

Для отражения количественных оценок реализации программы в рамках исследования ее успешности в конце каждого занятия проводился

опрос школьников, в котором ими выставлялась оценка полезности мероприятия от 1 до 5, где 1 – совсем не полезно, 5 – очень полезно. Программа считалась эффективной, если значение U_{Π} лежит в диапазоне от 4 до 5. Если значение меньше 4, то обращалось внимание на наименьшие значения среди коэффициентов K_p , Π и P и усиливалась профориентационная работа с выявленной категорией участников.

Используя формулу 1, был проведен расчет успешности программы «Техническая профориентация». Расчетные значения представлены в таблице 2.

Таблица 2

Расчетные значения

№п/п	Название учебного заведения	Ответы		
		Классный руководитель	Школьники	Родители
1	МБОУ СОШ № 41	4	3,46	3,79
2	МБОУ Гимназия № 5	5	4,08	4,40
3	МБОУ СОШ № 11	5	4,15	4,45
4	МБОУ Лицей № 2	5	4,62	4,66
5	МБОУ СОШ им. С.М. Кирова г. Карачева	4	4,28	4,23
6	МБОУ Гимназия № 2	5	4,65	4,62
7	МБОУ СОШ № 39	5	4,43	4,69
8	МБОУ СОШ № 14	5	4,76	4,63
9	МБОУ СОШ № 13	5	4,67	4,68
10	МАОУ г. Жуковки «Лицей № 1 им. Д.С. Езерского»	5	4,72	4,80
11	МБОУ СОШ № 61	5	4,54	4,66
12	МБОУ Гимназия № 7	4	4,65	4,45
13	МБОУ СОШ № 12	5	4,8	4,80
14	МБОУ Свенская СОШ № 1	4	4,73	4,32
15	МБОУ Гимназия № 4	5	4,82	4,89
16	МБОУ СОШ № 60	5	4,68	4,68
17	МБОУ СОШ № 64	5	4,69	4,74
18	МБОУ СОШ № 54	5	4,79	4,69
19	МБОУ СОШ № 26	4	4,83	4,43
20	МБОУ Гимназия № 3	5	4,85	4,83
21	МБОУ СОШ № 34	5	4,76	4,83
22	МБОУ СОШ № 57	5	4,8	4,87
23	МБОУ СОШ № 9	5	4,82	4,90
24	МБОУ СОШ № 51	5	4,86	4,88

Расчет показал, что успешность программы «Техническая профориентация» $U_{\Pi} = 4,62$. Так как значение U_{Π} лежит в диапазоне от 4 до 5, то программа является эффективной. Помимо исследования эффективности программы проводились опросы для сбора статистических данных. Количественными показателями программы «Техническая про-

фориентация» являются: участие 24 общеобразовательных учреждений Брянска и Брянской области за 4 месяца; участие 846 школьников (рис. 1):

- 8 класс – 51 человек,
- 9 класс – 178 человек,
- 10 класс – 279 человек,
- 11 класс – 338 человек.

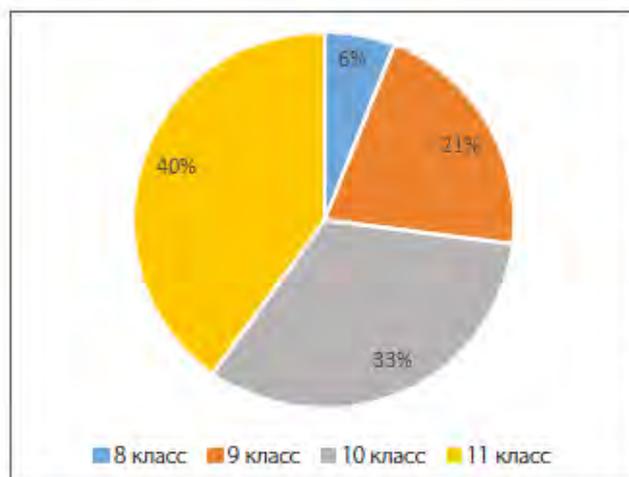


Рис. 1. Количество участников

В опросе о влиянии окружающих на выбор профессии (рис. 2) из ответов 57 опрошенных учеников был сделан вывод, что узнавать о профессиях они предпочитают в Интернете/литературе, а также родители оказывают большое влияние на выбор будущей специальности в университете.



Рис. 2. Результаты опроса «Влияние окружающих на выбор профессии»

Как показал опрос, для повышения эффективности программы «Техническая профориентация» необходимо разрабатывать интересный и познавательный контент в социальных сетях на доступном ребенку языке.

Проанализировав ответы учеников на вопрос «Оцените, насколько интересными для Вас были мероприятия программы «Техническая профориентация»» (рис. 3), был сделан вывод, что учащимся нравятся все проводимые мероприятия, но предпочтение отдают профориентационной игре «Я – инженер». Это позволило сделать вывод, что при подготовке к проведению профориентационных занятий необходимо включать в программу игру, способствующую эмоциональной разгрузке ребенка, тем самым повышая его внимательность для усвоения дальнейшего материала занятия [4, с. 429].



Рис. 3. Ответы на вопрос «Оцените, насколько интересными для Вас были мероприятия программы «Техническая профориентация»»

Таким образом, реализация программы «Техническая профориентация» на базе Брянского государственного технического университета способствует решению профориентационных задач в более продуктивном и запоминающемся для школьников виде, что позволяет им сделать осознанный выбор будущей профессии.

Библиографический список

1. Афанасьева Н. В., Малухина Н. В., Загоскина Т. В. Психолого-педагогическая работа по профориентации учащихся 8–9 классов: практическое пособие. М.: АРКТИ, 2017. 112 с.
2. Каптерев А. И. Профориентация старшеклассников. М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2018. 192 с.
3. Черникова Т. В. Профориентация старшеклассников. М.: Учитель, 2017. 385 с.
4. Пряжников Н. С. Профориентация в школе и колледже. Игры, дискуссии, задачи-упражнения: методическое пособие. М.: Академия (Academia), 2017. 889 с.

Теория и методика профессионального образования

УДК 378.662-057.175

DOI 10.37386/2413-4481-2020-3-26-29

Ж.А. Азимбаева, Б.Р. Оспанова

Карагандинский государственный технический университет, г. Караганда, Республика Казахстан

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В данной статье рассматриваются условия формирования готовности преподавателей языковых кафедр к использованию инновационных технологий при обучении студентов технических вузов. Дается характеристика основных признаков инновационных технологий, обеспечивающих качество образования. Авторы приходят к выводу о необходимости понимания и осознания преподавателями возможностей и путей использования современных технологий в инновационных условиях.

Ключевые слова: инновационные технологии, технический вуз, готовность, преподаватели технических вузов, цифровая образовательная среда.

Zh.A. Azimbayeva, B.R. Ospanova

Karaganda State Technical University, Karaganda, Republic of Kazakhstan

CONDITIONS OF TECHNICAL UNIVERSITY TEACHERS' WILLINGNESS TO USE MODERN TECHNOLOGIES

The paper reviews willingness of teaching staff employed at language departments to apply innovative technologies when working with students of technical universities. In addition, the authors provide basic features of innovative technologies ensuring the quality of education and list required conditions to form willingness of department members of technical universities to use the given technologies. In conclusion, it is underlined that lecturers are to understand and comprehend how to use modern technologies in the context of changed conditions.

Key words: innovative technologies, technical university, willingness, teachers of technical universities, digital educational environment.

Смена парадигмы образования, нарастание объема научной информации, цифровая трансформация предъявляют новые требования к образовательному процессу в вузе и созданию условий, способствующих формированию специалистов нового формата. Эти требования диктуют необходимость обеспечения качественной подготовки успешных и востребованных специалистов, способных в условиях постоянно развивающегося мира и увеличивающегося объема информации, развития технологий искусственного интеллекта быть мобильными, адаптированными. Цифровое поколение требует смены образовательных традиций, дисциплинарных (нормализующих) парадигм – базовых навыков, соответствующих им технологий обучения и носителей информации [1].

В условиях существующих противоречий между повышенными требованиями к качеству

профессиональной подготовки специалистов и недостаточной эффективностью традиционно используемых педагогических технологий обострилась актуальность использования преподавателями современных инновационных технологий [2], которые играют важнейшую роль в решении научно-исследовательских, методологических и педагогических задач.

Вполне закономерно, что в таком контексте преподаватель должен работать на опережение, ориентироваться на прогнозируемые запросы будущего [3], осознавать вызовы времени, обладать широким спектром компетенций, искать новые подходы к организации процесса преподавания.

В рамках поставленных задач следует рассмотреть условия формирования готовности преподавателей вузов, в том числе и технических, к использованию в своей профессиональной дея-

тельности инновационных технологий. Данной теме посвящены исследования З.С. Сазоновой, Т.М. Ткачевой [4], Р.Г. Чулковой [5], О.В. Юсуповой, В.Н. Михелькевич, М.И. Дири [6], И.О. Котляровой [7] и др.

Цель данной статьи – рассмотреть условия формирования готовности преподавателей развивать собственную профессиональную деятельность посредством внедрения инновационных технологий в обучение студентов в инновационных условиях.

Если преподаватель понимает процесс познания, постоянно повышает свою квалификацию, разрабатывает новые подходы в процессе преподавания своей дисциплины, способен решать профессиональные задачи, то это дает основание говорить о повышении качества подготовки конкурентоспособных специалистов.

Мы согласны с мнением академика В.П. Беспалько, утверждающего, что каждая дидактическая задача разрешима с помощью адекватной технологии обучения, которую способен реализовать лишь квалифицированный педагог-профессионал [1]. А.Г. Герасимова определяет готовность преподавателей к использованию инновационных технологий как сложную личностно-профессиональную характеристику будущего специалиста, позволяющую самостоятельно решать профессиональные задачи [8].

Использование инновационных технологий обучения предполагает поиск максимально удобных форм организации учебного процесса, эффективных методов подготовки студентов в области технического образования.

Преподаватель должен владеть умением отбирать необходимый теоретический и практический материал для обновления содержания обучения с учетом возрастных, психологических, национальных, индивидуальных и других особенностей студентов, быть навигатором в эффективном использовании выбранной им технологии обучения. Если на каждом занятии раскрывать перед студентами перспективу овладения определенными знаниями и умениями, то высока вероятность осознания и принятия цели, не ограничиваясь лишь формальным ее сообщением. Как известно, всякая деятельность определяется целями. Отсутствие цели приводит к отсутствию интереса.

Для достижения поставленной цели – определения условий формирования готовности к использованию современных технологий – авторами проведен анкетный опрос, в ходе которого было опрошено 37 человек. Респондентами вы-

ступили преподаватели языковых кафедр Карагандинского государственного технического университета. После обработки результатов, полученных при помощи анкетного опроса, нами выявлены следующие особенности (рис. 1).

1. 24 % респондентов наряду с традиционными методами и приемами обучения практикуют современные инновационные технологии, эффективность которых зависит от многих условий: непрерывности учебного процесса, готовности ППС к внедрению инновационных технологий, координированной деятельности в преподавании учебных дисциплин.

2. У некоторой части респондентов (15 %) отсутствуют знания об актуальности инновационных технологий обучения.

3. Часть опрошенных преподавателей (13 %) не до конца понимает важность и взаимосвязь использования инновационных технологий.

4. 15 % опрошенных преподавателей практикуют элементы проблемных ситуаций. Данный метод относится и к традиционным методам, устоявшимся, проверенным временем, хотя информатизация общества внесла свои корректировки в использование данной технологии.

5. Современные инновационные технологии в процессе обучения нужно внедрять, однако не у всех имеется определенный объем знаний в правильном их использовании, об этом заявили 16 % опрошенных респондентов.

6. 17 % опрошенных респондентов видят, что при реализации активных и интерактивных форм организации обучения у преподавателей появляются огромные возможности использования семинаров в диалоговом режиме, деловых, ролевых игр, тренингов, мастер-классов, творческих языковых лабораторий, дискуссий, телеконференций и других видов, которые способствуют повышению мотивации обучения студентов.

Таким образом, данный этап нашего исследования показал, что многие респонденты стремятся повысить уровень своей подготовки, осознают необходимость внедрения современных технологий обучения, которые позволят перевести процесс обучения от пассивного набора знаний к их активации.

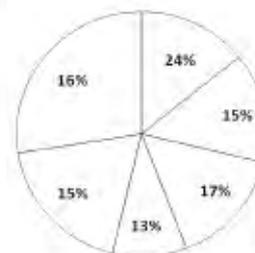


Рис. 1. Результаты анкетного опроса преподавателей

Стоит подчеркнуть, что не все преподаватели языковых кафедр с готовностью внедряют современные инновационные технологии, поскольку, по их мнению, не имеют достаточных методических навыков и считают, что применение таких форм работы может породить новый спектр проблем. Подготовка занятия, например, с использованием информационных технологий требует технических навыков, затрат времени, компьютерного оборудования, специального программного обеспечения, проектора. Некоторая часть студентов, по мнению преподавателей, не всегда имеет достаточную компьютерную грамотность. Такие сложности зачастую мешают преподавателям, имеющим большой стаж, применять в своей работе современные инновационные технологии. Исследователи Д.Г. Лукина, Т.В. Сафонова в своих работах отмечают, что консерватизм обуславливает медленную реакцию системы образования на новые требования и вызовы [9].

На следующем этапе нашего исследования преподавателям языковых кафедр были заданы

вопросы: Какие современные инновационные технологии Вы активно используете в своей профессиональной деятельности? Как Вы к ним относитесь?

На рисунке 2 представлена диаграмма оценки наиболее активно используемых современных инновационных технологий преподавателями языковых кафедр технического вуза. Из данных, представленных на рисунке, видно, что большинство преподавателей отдают предпочтение кейс-стади – методу ситуационного обучения или методу получения нового знания, основная функция которого – научить студентов решать сложные проблемы, уметь выслушать альтернативные точки зрения, научить командной работе. Большинство преподавателей положительно оценивают технологии создания портфолио и написания синквейнов, которые способствуют развитию навыков критического мышления, навыков сотрудничества; способствуют формированию у студентов необходимых компетенций.

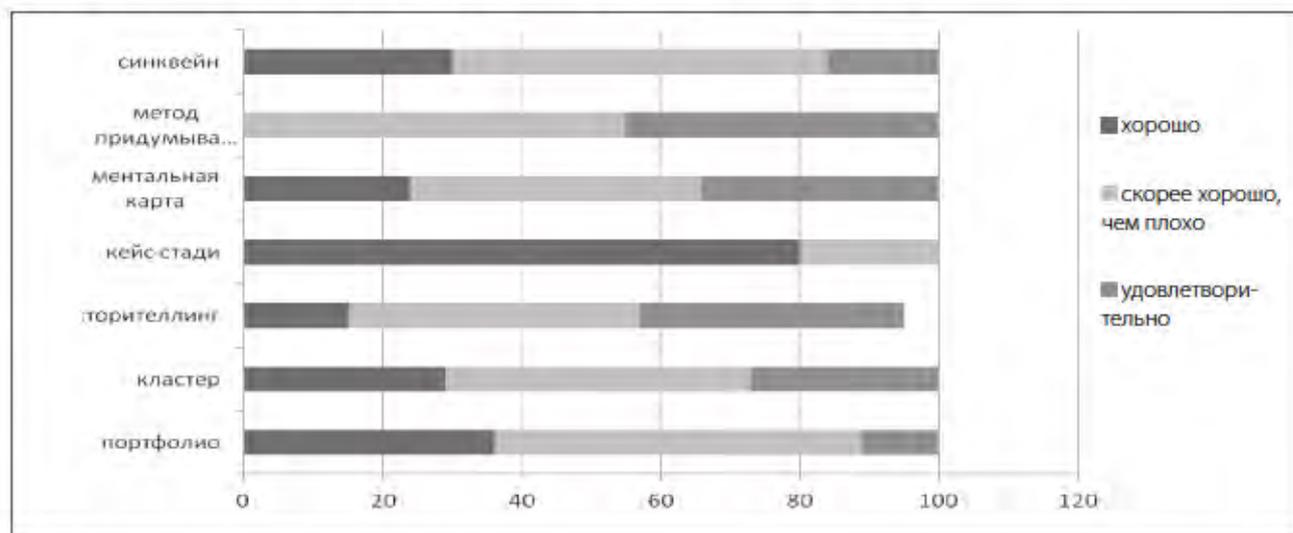


Рис. 2. Оценка наиболее активно используемых инновационных технологий преподавателями языковых кафедр

Все перечисленные наиболее активно используемые технологии преподавателями языковых кафедр относятся к эффективным приемам развития критического мышления – аналитической компетенции, которая является ключевым компонентом успеха инженера нового формата в про-

фессиональной среде. Проведенное исследование позволило сделать вывод, что вызовы современному высшему техническому образованию диктуют необходимость подготовки преподавателей к применению современных технологий при организации процесса обучения языкам.

Библиографический список

1. Ачеенко Н. В., Барашкина Е. А., Масленкова Н. В. Трансформация образовательных практик в условиях цифровой среды // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2018. № 4 (40). С. 34–43.

2. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии. М.: ИРПОМО РФ. 1995. 336 с.
3. Загвязинский В. И. Актуальные проблемы развития отечественного образования // Вестник Тюменского государственного университета. Педагогика и психология. 2014. № 9. С. 9.
4. Сазонова З. С., Ткачева Т. М. Проблемы подготовки преподавателей технических вузов к работе в условиях инновационного образования // Известия Волгоградского государственного технического университета. Сер.: Проблемы социально-гуманитарного знания. 2014. Т. 17, № 13 (140). С. 111–118.
5. Чулкова Р. Г. Формирование готовности педагога к инновационной деятельности: региональный аспект // Вестник Московского государственного областного университета. 2013. № 3. С. 18.
6. Дири М. И., Юсупова О. В., Михелькевич В. Н. Информационно-дидактическая база и методика подготовки преподавателей вузов к разработке и использованию инновационных педагогических технологий // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2019. № 1 (41). С. 37–48.
7. Котлярова И. О. Готовность преподавателей университета к использованию современных образовательных технологий // Образование и наука РГПУ. 2014. № 1 (120). С. 103–114.
8. Герасимова А. Г. Компоненты готовности будущих учителей к использованию информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3. С. 229.
9. Лукина Д. Г., Сафонова Т. В. Актуальные проблемы стандартизации школьного образования // Вестник Удмуртского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2012. Вып. 2. С. 59–64.

УДК 371.217.3-051:37.042

DOI 10.37386/2413-4481-2020-3-30-33

Ю.В. Алеева, В.В. Ерохин

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ПОДГОТОВКА ВОЖАТЫХ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ЛАГЕРНОЙ СМЕНЫ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

В данной статье показывается значимость подготовки вожатых к работе на инклюзивной лагерной смене. Раскрывается специфика инклюзивного образования и его принципы. Определяются способы, технологии и мероприятия подготовки вожатых для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Представляются результаты исследования отношения вожатых к системе инклюзивного образования и воспитания в детском оздоровительном лагере.

Ключевые слова: инклюзивное образование, подготовка вожатых, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Yu.V. Aleeva, V.V. Erokhin

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

CAMP COUNSELOR TRAINING TO WORK DURING AN INCLUSIVE CAMP SESSION IN A CHILDREN'S HEALTH CAMP

This article shows the importance of training counselors to work during an inclusive camp session. The specifics of inclusive education and its principles are revealed. Methods, technologies and activities for training counselors to work with children with disabilities are defined. The results of a study of the counselors' attitude to the system of inclusive education and upbringing in a children's recreation camp are presented.

Key words: inclusive education, counselor training, children with disabilities.

В лагерь приезжают разные дети, в том числе дети, находящиеся в трудных жизненных ситуациях. Это ситуации, объективно нарушающие жизнедеятельность человека (инвалидность, неспособность к самообслуживанию, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица и т. д.). Особенность трудной жизненной ситуации состоит в том, что эта ситуация нарушает привычный для человека образ жизни, ставит его перед необходимостью оценить внешние и внутренние аспекты ситуации с учетом содержательных признаков и определить возможность ее преобразования. В отличие от взрослого человека ребенок, оказавшийся в подобной ситуации, не может самостоятельно справиться с возникшими сложностями, поскольку не имеет для этого ни достаточного жизненного опыта, ни знаний, ни способностей, ни сил. Он нуждается в поддержке мудрого, опытного взрослого человека, наставника, который бы направил его, подсказал, как правильно действовать в том или ином случае [1].

Дети с ограниченными возможностями представляют особую категорию детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. При получении образования перед детьми с ограниченными воз-

можностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью возникает ряд проблем, ключевой из которых является наличие самой возможности получения образования. В соответствии со ст. 2 Федерального закона «Об образовании в РФ» инклюзивное образование понимается как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [2].

Актуальность данной темы определяется ростом числа детей с ограниченными возможностями здоровья. При этом стоит отметить, что данная тенденция является не уникальной для Российской Федерации, а выступает в качестве общемировой. Зачастую семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья сталкивается с проблемой доступности образовательных услуг и услуг летнего отдыха, возможности полноценного участия в жизни общества. В настоящее время назрела острая необходимость в понимании проблемы детей с особыми образовательными потребностями, уважении и признании их прав на школьное образование и летний отдых, желание и готовность включить их в детское сообщество. Инклюзивное образование – процесс развития общего

образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию и отдыху детей с ограниченными возможностями здоровья. Основные положения инклюзивного образования: ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге; подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; все дети нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; для всех обучающихся достижение прогресса может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут [3].

Отдых детей с ограниченными возможностями здоровья совместно со здоровыми сверстниками в летнем загородном лагере способствует их социальной адаптации и интеграции в окружающий социум, а также формирует у ребят коммуникативные навыки. Большое значение в социальной адаптации детей с ОВЗ имеет культурно-оздоровительное и оздоровительно-образовательное пространство загородного детского лагеря. Поэтому оправдано, что кадровый потенциал страны в сфере детского отдыха и оздоровления составляют студенческие педагогические отряды. Поэтому цель нашей дальнейшей работы была сформулирована следующим образом: определение уровня готовности вожатых к работе в условиях инклюзивной практики, а также разработка и реализация мер, направленных на развитие психолого-педагогической и профессиональной готовности вожатых к инклюзивной лагерной смене в условиях детского оздоровительного лагеря.

Опираясь на вышесказанное, в рамках проведения IV форума студенческих педагогических отрядов СибФО для будущих вожатых нами была разработана и реализована отдельная образовательная секция по направлению «Технологии инклюзивного воспитания детей в детском оздоровительном лагере», которая включала в себя образовательные площадки и конкурсы: «Лучшая вожатская игра для детей с ОВЗ», конкурс видеороликов социальной рекламы, конкурс «Лучшая образовательная среда для детей с ОВЗ» в условиях инклюзивной лагерной смены. Рассмотрим основные направления работы.

Важным аспектом подготовки вожатых к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья выступала их ориентация на мотивационно-ценностное отношение к общению и гуман-

ному взаимодействию с данной категорией детей. О сформированности данного аспекта подготовки вожатых свидетельствовали следующие показатели: студент обладает устойчивой установкой на профессию вожатого; испытывает желание и стремление работать с детьми с ОВЗ; имеет потребность в подготовке к работе с данной категорией детей; убежден, что общение и гуманное взаимодействие с детьми с ОВЗ играет одну из основных ролей в формировании личности; считает инклюзивную лагерную смену обязательным условием успешного обучения и воспитания детей с ОВЗ; имеет постоянный интерес и стремление получать информацию о работе с данной категорией детей; осознает все задачи работы с детьми с ОВЗ; систематически проявляет активность в поиске новой информации об особенностях воспитания и обучения детей с ОВЗ; испытывает необходимость в усвоении системы знаний и умений, обеспечивающих эффективность данного процесса; стремится к расширению, углублению и систематизации соответствующих знаний и умений; направленность профессиональной мотивации на усвоение способов работы с детьми проявляется в творческом усвоении существующих и поиске новых, индивидуальных; мотивация студента к работе с детьми с ОВЗ представлена познавательными и профессиональными мотивами; отношение к инклюзивной лагерной смене положительное, активное, познавательное, личностно-пристрастное, означающее включенность студента как субъекта в образовательно-воспитательную деятельность лагеря; интерес характеризуется как учебно-познавательный и преобразующий; положительная мотивация устойчиво действует при различных внешних и внутренних неблагоприятных условиях; направленность мотивации проявляется в творческом овладении существующими и поиске новых знаний и способов работы с детьми с ОВЗ; студент на занятиях внимателен, проявляет активность и инициативу, полностью овладевает материалом по организации инклюзивной лагерной смены.

Посредством мозгового штурма ребятами были определены правила работы с детьми с ОВЗ в лагере: не проходить мимо и не отворачиваться от такого ребенка; оказать помощь детям при адаптации в отряде и к особенностям лагерной жизни; оказать помощь в выборе и посещении кружков и секций; включать в общелагерные мероприятия, подбадривать и вдохновлять на достижения; расширять спектр ролевого поведения, формировать навыки конструктивного взаимодействия в конфликтных ситуациях; если с ребенком произошло

форс-мажорное событие, необходимо быть рядом с ним, успокоить его и поддержать.

Полученный опыт и знания нашли свое отражение в разработанных нами практических конкурсах и проектах. Применение проектной деятельности в работе с вожатыми и детьми с особыми образовательными потребностями является одной из ключевых форм работы в условиях инклюзивной практики. Проектная деятельность универсальна по своей действительности и применима для любых областей знаний, она способствует развитию творческого мышления и раскрытию потенциала, позволяет развивать коммуникативные и управленческие навыки всех включенных в нее субъектов, развивает умения самоорганизации собственной деятельности, способствует вовлечению в продуктивную работу большого количества участников, тем самым расширяя социокультурное пространство для взаимодействия. Целью проектной деятельности в целом является интеграция фактических знаний, освоение новых способов деятельности в социокультурной среде. В основе проектной деятельности лежит развитие познавательных навыков вожатых, формирование умений самостоятельно конструировать полученные знания и ориентироваться в инклюзивном информационном пространстве, а также применение вожатыми знаний, умений и навыков, приобретенных в рамках образовательных площадок.

Наиболее ярко свой потенциал вожатые продемонстрировали при подготовке к разработанному нами конкурсу «Лучший вожатский проект для детей с ОВЗ». Целью конкурса являлось выявление умений проектировать и защищать замысел различных технологий организации досуговой деятельности детей с ОВЗ и нормой развития в условиях детского оздоровительного лагеря.

Бойцы студенческих отрядов активно включали альтернативные средства коммуникации в процесс знакомства и организации совместной деятельности детей в первые дни потенциальной лагерной смены. Данные средства и формы работы имеют большое значение, во-первых, способствуя вовлечению всех участников смены в единую совместную деятельность, во-вторых, – достижению одной из основных задач инклюзивного воспитания в целом – устранению барьеров и границ между детьми с особыми образовательными потребностями и нормально развивающимися сверстниками. Подобный опыт совместной коммуникации был применен в проектировании различных квестов, игр и прочих досуговых мероприятий в рамках проекта, популяризируя тем

самым элементы культуры детей с особыми образовательными потребностями и приобщая к ней обычных детей, расширяя их знания в сферах специального и инклюзивного образования. Также в рамках форума нами было проведено исследование отношения вожатых к системе инклюзивного образования и воспитания в детском оздоровительном лагере. Целью исследования являлся анализ мнения вожатых об инклюзивном образовании в ДОЛ. Основными методами исследования выступили: анкетирование вожатых, индивидуальная беседа с вожатыми и старшими вожатыми.

В ходе исследования нами было опрошено 82 вожатых. Анализ полученных результатов исследования позволил сделать следующие выводы: 55,5 % опрошенных нами студентов считают практически невозможным обучение и воспитание здоровых детей в детском лагере с детьми, имеющими нарушение интеллекта. Более 50 % вожатых указали на возможность пребывания здоровых детей в детском лагере с детьми с нарушением слуха, с нарушением зрения, с нарушением речи, с нарушением опорно-двигательного аппарата. Более 20 % опрошенных сомневаются в возможности воспитания в лагере здоровых детей с детьми с нарушениями интеллекта.

Анализ данных позволяет утверждать, что 23 % вожатых высказывают опасение, что присутствие в отряде детей, которые требуют особой поддержки, может задерживать развитие здоровых детей. 20,9 % студентов считают, что снижается темп развития у здоровых детей, 49,3 % вожатых предполагают, что могут возникнуть конфликты в детском коллективе, 8,6 % опрошенных полагают, что может ухудшиться самочувствие детей, лишь 22,2 % вожатых считают, что нет отрицательных моментов, которые могли бы возникнуть в процессе совместного воспитания и развития детей в детском оздоровительном лагере. В беседе с вожатыми было выявлено, что у детей на инклюзивных лагерных сменах поведение, социальное развитие, успехи в учебе, а особенно навыки общения развиты значительно лучше, чем у их сверстников в лагерях, не реализующих инклюзию. Отношение сверстников к детям с ограниченными возможностями здоровья напрямую зависит от наличия твердой позиции взрослых и климата в отряде в целом. Идея инклюзивного образования действительно займет свое место в образовательно-воспитательном процессе детского оздоровительного лагеря только в том случае, если она станет составной частью профессионального мышления вожатых, но это требует создания специальных условий.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать следующий вывод: мнение вожатых о готовности к работе с детьми с ОВЗ и целесообразности ее осуществления делится в равных степенях (50/50). Одни считают, что такие дети должны расти и развиваться вместе со здоровыми детьми, так как, по их мнению, здоровый ребенок может стать добрее по отношению к другим детям и научиться помогать другим. Ребенок с нарушениями в развитии научится взаимодействовать со здоровыми детьми, сможет получить дополнительную поддержку со стороны сверстников, будет чувствовать себя более полноценно в своем коллективе, будет более активно развиваться. Большинство вожатых считает, что если в детских оздоровительных лагерях будут разработаны специальные образовательные программы, то тогда возможно со-

вместное воспитание здоровых детей и детей с особыми потребностями здоровья в детских оздоровительных лагерях.

Вожатые предполагают, что, работая на инклюзивных лагерных сменах, где совместно обучаются и воспитываются здоровые дети и дети с ограниченными возможностями здоровья, нужно владеть специальными знаниями об особенностях развития детей с ограниченными возможностями здоровья, навыками оказания поддержки, предотвращения конфликтов. У второй половины опрошенных возникло другое мнение: они считают, что дети с ОВЗ должны посещать специальные инклюзивные лагерные смены, т. к. у здоровых детей может снизиться интерес к учебе, уменьшится внимание к здоровым детям со стороны вожатых и педагогов, возникнут конфликты в детском коллективе.

Библиографический список

1. Давыдова Л. Н. Инклюзивное образование и нравственные взаимоотношения: грани одной проблемы: монография. М.: Ленанд, 2018. 200 с.
2. Зайцев Д. В., Зарецкий В. К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме // Психологическая наука и образование. 2005. № 1. С. 83–95.
3. Красилов А. И. Инклюзивное образование: методические проблемы и практические рекомендации. М.: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2016. 186 с.

УДК 378.147.888:796

DOI 10.37386/2413-4481-2020-3-34-38

О.В. Баянкин

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

АНАЛИЗ ПРАКТИКИ ВНЕУЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СО СТУДЕНТАМИ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Автор делает акцент на теоретическом анализе и практическом опыте организации и проведения внеучебных занятий по физической подготовке со студентами института физической культуры и спорта. В статье раскрывается проблема формирования здорового образа жизни студентов, рассматриваются вопросы эффективности системы физической культуры и спорта через сочетание внеучебной (физкультурно-массовой, спортивной и оздоровительной) работы в системе высшего профессионального образования.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, внеучебные занятия, физическая культура, профессиональная подготовка, физическая подготовка, здоровый образ жизни.

O.V. Bayankin

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

ANALYSIS OF THE PRACTICE OF EXTRACURRICULAR PHYSICAL TRAINING SESSIONS WITH STUDENTS OF THE INSTITUTE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

In this article, we focus on the theoretical analysis and practical experience of organizing and conducting extracurricular physical training sessions with students of the Institute of physical culture and sports. The problem of developing a healthy lifestyle of students is revealed. We consider the effectiveness of the physical culture and sports system through a combination of extracurricular (mass physical culture, sports and health) activities in the system of higher professional education.

Key words: extracurricular activities, physical education, professional training, physical training, healthy lifestyle.

В соответствии с государственным образовательным стандартом обучение студентов в институте физической культуры и спорта, поступивших в вуз на базе общего среднего образования, осуществляется по многоуровневой схеме. Многоуровневое педагогическое образование реализуется на базе общеобразовательной программы, обеспечивающей полное высшее образование. Студенты овладевают основами знаний и умений использования математических методов, информатики, физики, химии и биологии в профессиональной деятельности, в области физической культуры и спорта, проходят ознакомительную практику в школе.

Задачами следующего этапа обучения являются:

- получение и углубление знаний по методике и практике физкультурно-спортивной деятельности с обязательным привлечением дисциплин общепрофессионального и медико-биологического циклов;
- формирование педагогического мастерства, осуществляемого в форме практических и мето-

дических знаний в учебно-практических центрах (школах, ДЮСШ, клубах).

Кроме того, общеобразовательная программа включает в себя часть предметов блоков дополнительных специальностей. *Общекультурный блок* состоит из дисциплин, направленных на формирование культурно-сообразного мировоззрения, этической, эстетической, правовой и экологической культуры, создает у студента научную картину мира, осуществляет развитие коммуникативных способностей, знакомит с путями осуществления культурно-интеллектуального труда. *Общекультурный блок* рассчитан на широкое применение форм и методов осуществления общекультурного развития студентов с учетом региональных особенностей.

Психолого-педагогический блок дисциплин обеспечивает знание закономерностей процесса обучения, воспитания и проблем педагогической науки, мировой и отечественной практики в системе образования и семьи, знакомит с общими

положениями возрастной и педагогической психологии. Важнейшими направлениями работы по совершенствованию психологической подготовки студентов – будущих учителей физической культуры является повышение практической деятельности приобретенных знаний, обучение студентов психологическим и педагогическим методам и методикам, применяемым при решении конкретных практических задач, возникающих в типичных ситуациях педагогической деятельности, формирование готовности к психологическому анализу поступков и поведения учащихся.

Медико-биологический блок включает анатомию, физиологию, спортивную медицину, лечебную физкультуру и массаж.

Предметный блок основной специальности рассматривает и объединяет дисциплины теоретического и практического профиля со спецификой их преподавания [1].

Таким образом, в институте физической культуры и спорта дается возможность получить полное высшее педагогическое образование с учетом современных требований, предъявляемых к специалистам в области физической культуры, и подготовиться к педагогической деятельности в вузах, колледжах, училищах, общеобразовательных школах, детско-юношеских спортивных школах, спортивных клубах, организациях, осуществляющих физкультурно-оздоровительную и спортивную работу с населением.

В последние годы в связи с резким ухудшением социально-экономических, экологических и санитарно-гигиенических условий жизни наблюдается рост заболеваемости, спад воспроизводства населения. В сложившихся условиях медицина оказалась бессильна против бурного роста заболеваний. Занятия физкультурой и спортом потеряли массовую направленность. Пришла в упадок санитарно-гигиеническая и просветительская работа, направленная на оздоровление населения [2].

Вполне понятно, что существующие на текущий момент экономические условия в России не позволяют в полной мере выполнять все условия, необходимые для практической реализации термина «здоровье» в том смысле, как его трактует ВОЗ: «...не только отсутствие болезней и повреждений, но и полное физическое, психическое и социальное благополучие». По сути, это идеал, к которому необходимо стремиться. В мировой научной литературе широко обсуждается концепция здоровья (здоровье – это состояние равновесия между адаптационными возможностями организма и условиями среды, постоянно меняющимися), которая уточняет ныне существующую,

усиливает ее социальную компоненту, ориентирует на распределение ответственности за охрану здоровья между обществом, индивидом, медицинскими работниками [3].

Анализ причинно-следственных связей рассмотренной кризисной ситуации требует разрешения. Наиболее целесообразный с хозяйственной точки зрения подход подсказывают властные структуры, ведущие экономисты и социологи. По их мнению, культура и образование – лучшие формы профилактики здорового образа жизни населения. Эту мысль подтверждает и опыт развитых зарубежных стран: здоровому образу жизни надо учиться и учить [4].

Реформирование высшего образования предусматривает переход к интенсивно-фундаментальному обучению, к созданию и развитию реально функционирующей системы непрерывного образования по здоровому образу жизни. При этом возможны два варианта подготовки: либо создается среда, в которой обучаемый сам строит свою активность, либо совместная деятельность и общение в ситуации диалога. В основании взаимодействия педагога и обучаемого должны быть заложены следующие принципы: доброжелательность, взаимопомощь, взаимное признание ценностей друг друга.

Традиционная система подготовки будущих специалистов ориентирует на передачу накопленного студентами опыта в приобретении хорошей физической кондиции своим будущим ученикам. Однако в настоящее время представления о физической культуре уже не ограничиваются физическим здоровьем и развитием двигательных качеств. Наряду с ними важными составляющими данного вида культуры личности становятся мировоззрение, система ценностей, мотивационная сфера, широта и глубина знаний в области сохранения и укрепления здоровья, здорового образа жизни. Таким образом, поиск решения частных задач рассматриваемой проблемы логически перемещается в сферу подготовки специалистов физической культуры.

Сегодня современной школе требуются специалисты:

- овладевшие суммой знаний по сохранению и укреплению здоровья человека, умеющего применять эти знания на практике;
- умеющие стимулировать активность детей, интерес к занятиям;
- поощряющие к самосовершенствованию, углублению знаний в области физической культуры и ведению здорового образа жизни;
- опирающиеся при передаче знаний на методы активной учебно-познавательной деятельности

(проблемное и программное обучение, элементы исследования, самостоятельная работа, задания на самоконтроль, взаимонаблюдения действий партнера);

- контролирующие усвоение знаний на основе наблюдения, устного и письменного опроса, специальных заданий по применению знаний на практике;
- ориентирующиеся при оценке успеваемости в большей мере на качественные критерии, темпы продвижения ученика в развитии его двигательных способностей, желания улучшить собственный результат.

По нашему мнению, необходимо перейти от традиционного (информационного) подхода к проблемно-методическому, направленному на формирование у будущего учителя физической культуры конкретной методологии решения типичных педагогических проблем, возникающих в его деятельности. При таком подходе студент должен быть поставлен в позицию исследователя, вырабатывающего совместно с другими студентами различного рода решения, умеющего анализировать, использовать теоретические знания как основу для выработки и принятия решений.

Таким образом, знания по сохранению и укреплению здоровья, формированию ЗОЖ, которые студент осваивает в вузе, только тогда будут реально регулировать его практические действия, когда они преобразуются во внутреннее достояние студента, в его личное знание, в его убеждение, эмоционально им пережитое и практически апробированное. Необходимо совершенствовать подход к подготовке будущих специалистов в сфере физической культуры по пути индивидуализации методов и средств физической культуры, исходя из состояния здоровья и интереса личности, смещая акцент с ретрансляции на консультативную основу, осуществляя действенную помощь студентам в организации и проведении собственных исследовательских программ, апробирование разнообразных методик.

На наш взгляд, при создании эффективной системы физической культуры и спорта необходимо делать акцент на гармоничное сочетание внеучебной (физкультурно-массовой, спортивной и оздоровительной) работы. Зачастую внеучебная работа подменяется на проведение различных соревнований и массовых мероприятий. В результате возникают противоречия между необходимостью развития спортивно-оздоровительной работы во внеучебной деятельности и сложившейся в высшей школе формой спортивно-оздоровительной работы, направленной лишь на участие в соревнованиях; необходимостью развития

потребностей у студентов в здоровом образе жизни и отсутствием программ по оздоровительной работе во внеучебной деятельности.

В.Г. Бауэр в своей работе «Организационные и научно-методические перспективы развития детско-юношеского спорта в Российской Федерации» кратко охарактеризовал проблемы, решение которых имеет существенное значение для дальнейшего совершенствования теории и методики юношеского спорта, системы подготовки спортивных резервов. Он подчеркивает важность творческих подходов, применимых для отдельных видов спорта, рекомендует радикально повысить качество научно-теоретических разработок актуальных проблем детско-юношеского спорта, тесно связать их с запросами спортивной практики [5].

Физкультурно-массовая и спортивная работа направлена на студентов, имеющих неплохое физическое развитие, и на дальнейшее совершенствование по избранному виду спорта. Как же быть со студентами, занимающимися спортом не для спортивного результата, физически слабо подготовленными или имеющими специальную медицинскую группу?

Процесс обучения в вузе будет совершенствоваться и развиваться только в том случае, если будет поставлен вопрос о повышении роли физической культуры в укреплении здоровья молодежи. Применение и использование средств физической культуры в формировании здорового образа жизни студенческой молодежи – главная задача нашего исследования.

Автором настоящей статьи предпринята попытка раскрыть содержание вопроса привлечения студенческой молодежи к занятиям спортивно-оздоровительной направленности с использованием средств и методов физической культуры. В своей исследовательской работе мы использовали лекционные занятия, имеющие образовательные, воспитательные и развивающие цели; содержащие вопросы для обсуждения, основные понятия лекций, литературу, вопросы и задания для самоконтроля и коллективного обсуждения, а также применяли контрольно-измерительные материалы по каждой теме лекций, выступающие средством оценивания теоретических знаний и умений студентов.

Эффективность представленной системы занятий подтверждена данными, полученными автором в ходе теоретического исследования и опытно-экспериментальной работы.

Специальными исследованиями установлено, что важным условием успешной учебной деятель-

ности является распорядок жизни студентов, организованность, систематичность, дисциплинированность. Эти теоретические и практические вопросы о роли физической культуры и спорта в организации учебного труда студентов рассмотрены в работах исследователей. [6]. Однако анализ педагогического опыта проведения занятий по физической подготовке, направленных на психологическую подготовленность будущих специалистов в высших учебных заведениях, показывает, что вопрос этот недостаточно изучен и не получил широкого распространения в учебном процессе.

К этим формам занятий относятся академические учебные занятия по физическому воспитанию (лекционные и практические); непрерывная педагогическая практика и практика по профилирующим дисциплинам, на которых средства физического воспитания используются в целях профессиональной подготовки и всестороннего физического развития, участие студентов в учебно-исследовательской работе, выполнение курсовых и дипломных работ, тематика и содержание которых охватывают вопросы физического воспитания студентов [7].

В связи с поставленной задачей нам представлялось важным выявить структуру внеучебного занятия. Как известно, о качестве проведенного занятия судят, прежде всего, по показателям выполнения решаемых в нем задач.

Для более углубленного и разностороннего анализа сильных и слабых моментов внеучебного занятия было проведено хронометрирование. Всего было прохронометрировано, согласно разделам внеучебной программы, 62 занятия по самозащите. Следует отметить, что в проанализированных хронокартах, наряду с затратами времени на двигательные действия (ДД), затраты времени на умственные действия (УД), а также отдых (0), общая плотность колебались от 38 % до 61 %. Значительные колебания величины моторной плотности определялись типом занятия (изучение нового материала, повторение предыдущего, контрольного) и другими разделами внеучебной программы.

Для того чтобы определить временные затраты при проведении занятия путем тщательного педагогического анализа, нами включалось последовательное прослеживание соотношений между двигательными действиями на занятии, поведением студентов и результативными показателями. В качестве последних учитывались не только внешние результативные показатели действий, выраженные в самом факте выполнения двигательных

задач, наблюдаемых как соответствие или несоответствие технике данного движения, но также измерялись параметры некоторых функциональных сдвигов в организме, свидетельствующие о текущем эффекте упражнений, в частности по показателям ЧСС.

С целью проследить значение показателей нагрузки в динамике на всех этапах обучения нами были проанализированы хронокарты, проведено их сравнение по теме № 7 из раздела по самозащите и рассчитано в усл. ед. Как следует из данных, первая группа студентов первого года обучения находится в средней зоне нагрузки, хотя и близки к малой, тогда как показатели второй группы студентов второго года обучения находились в зоне малой интенсивности.

Следует отметить, что показатели нагрузки от первого года обучения варьируются от 220 у. е. до 235 у. е. и ко второму году обучения они спадают до 185 у. е.

Проводя более детальный анализ планов – конспектов занятий и сопоставляя их с протоколами хронометрирования, нетрудно заметить, что процент, уделяемый развитию силовых возможностей в процессе нагрузки на занятиях, является незначительным, а акцент на развитие ставится, как правило, в подготовительных упражнениях, которые проводятся в начале занятия.

Однако известно, что только подготовительные упражнения не способствуют совершенствованию силовых возможностей, они лишь в лучшем случае поддерживают их на прежнем уровне. Вводя их в подготовительной части занятий, можно констатировать, что они в основном являются разминочными упражнениями, способствуя разогреванию организма и подводя его к основной части занятия. Нагрузка, которая дается студентам во время этих упражнений, является не дозированной, а лишь подводящей к основной части занятия и главным его задачам.

Основными задачами на занятиях по самозащите, как правило, являются темы из раздела программы по курсу внеурочной деятельности «Общая физическая подготовка» [8]. Однако, как показал анализ занятий, при достижении должного уровня развития необходимых физических качеств комплексности в разделах программы нет. Предлагаемые же упражнения для развития физических качеств, в частности силовых возможностей, как правило, не направлены на повышение уровня развития ведущих мышечных групп, являющихся важными в экстремальных ситуациях в данной профессии. Отмечено, что упражнения подбираются спонтанно, без учета

требований практики. Не находят своего применения в процессе совершенствования разученных двигательных действий (технических) методы сопряженного упражнения, которые характеризуются целостным выполнением действия в условиях дополнительных нагрузок, позволяющих стимулировать развитие физических качеств, в частности силовых возможностей, без нарушения структуры движения.

Таким образом, результаты проведенного интервьюирования и анкетного опроса показали, что наряду со значимостью остальных физических качеств на практике предпочтение отдается силовым возможностям, в первую очередь скоростно-силовым. При этом респонденты отмечают, что при выполнении технических действий (из самбо, рукопашного боя) ведущими являются следующие мышечные группы: мышцы разгибатели-сгибатели позвоночного столба, разгибатели-сгибатели рук, разгибатели ног. Следовательно, высокий уровень развития силовых возможностей ведущих мышечных групп предопределяет

их положительный перенос при выполнении технических действий.

Тренировочные занятия, участие в подвижных и спортивных играх, соревнованиях, предъявляющих достаточно высокие объективные требования к организму воспитанника, могут снизить, а то и совсем нейтрализовать ранее возникшие негативные эмоциональные переживания.

Таким образом, установлено, что у студентов, включенных в систематические занятия физической культурой и спортом и проявляющих в них высокую активность, вырабатывается определенный стереотип режима дня, повышается уверенность поведения, наблюдаются развитие престижных установок, высокий жизненный тонус. Они в большей мере коммуникабельны, выражают готовность к содружеству, радуются социальному признанию, меньше боятся критики. У них наблюдаются более высокая эмоциональная устойчивость, выдержка, оптимизм, энергия, среди них больше настойчивых, решительных людей.

Библиографический список

1. Лях В. И. Тесты в физическом воспитании. М.: АСТ, 1988. 217 с.
2. Ольховская Е. Б., Сапегина Т. А. Профессионально-образовательный потенциал физической культуры в высших учебных заведениях: монография. Екатеринбург, 2018. 103 с.
3. Грабиненко Е. В., Попова Н. В. Исследование уровня здоровья студентов Алтайского государственного педагогического университета в зависимости от вида физкультурно-спортивной деятельности // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (40). С. 18–22.
4. Лин Джет. Боевая гимнастика для здоровья и самозащиты. М.: Феникс, 2008. 256 с.
5. Бауэр В. Г., Никитушкин В. Г., Филлин В. П. Организационные и научно-методические перспективы развития детско-юношеского спорта в Российской Федерации // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2006. № 2. С. 28–34.
6. Алеева Ю. В., Попова Н. В. Педагогические условия формирования мотивации студентов к занятию физической культурой // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2 (51). С. 7–10.
7. Попова Н. В. Практические аспекты совершенствования физкультурно-спортивной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2018. № 4. С. 226–231.
8. Лайшев Р. А. Развитие координации движений у детей, занимающихся борьбой самбо: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04. М., 1997. 23 с.

УДК 378.147.227:614.8

DOI 10.37386/2413-4481-2020-3-39-42

М.М. Иванова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ОПОРНЫЕ КОНСПЕКТЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

В данной статье представлен опыт использования методик опорных конспектов В.Ф. Шаталова при подготовке учителей в системе высшего образования. Описывается педагогический эксперимент, связанный с применением опорных конспектов у студентов первого курса при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

Ключевые слова: опорный конспект, опорный сигнал, студенты, безопасность жизнедеятельности, качество знаний, будущий специалист, методика, первокурсники, высшее профессиональное образование.

M.M. Ivanova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

STUDENTS' SUPPORTIVE STUDY-NOTES AS A STRATEGY FOR IMPROVING THEIR PROFICIENCY LEVEL IN THE COURSE "LIFE SAFETY"

This article presents some best practices of using the methodology of supportive study-notes for students introduced by V.F. Shatalov in teacher-training higher education. The article describes the pedagogical experiment based on supportive study-notes for first-year students in the university course "Life Safety".

Key words: supportive study-notes, supportive signal, students, life safety, proficiency level, would-be professional, methodology, freshmen, higher professional education.

Современный мир требует от человека запоминания большого количества информации во всех сферах жизни. То же касается области профессионального образования. Чтобы стать высококвалифицированным специалистом, необходимо качественное освоение образовательных программ. Особую актуальность это приобретает для студентов первого курса. Студенту необходимо усвоить большой, по сравнению со школой, объем информации, что требует увеличения временных затрат, усилий и терпения. Условия обучения в школах, выпускниками которых является большинство первокурсников, не совпадают с условиями обучения в системе высшего образования. Это обуславливает необходимость адаптации бывшего школьника к новым требованиям, к иной, чем в школе, организации учебного процесса. Первокурснику необходимо проявлять самостоятельность, инициативность и активность в освоении знаний, а это, в свою очередь, требует большей ответственности за свое образование. Кроме того, в период социально-психологической адаптации у студентов первого курса происходит кардинальная смена деятельности и окружения,

их внутренние установки претерпевают значительные трансформации. Происходит переориентация ценностей, освоение новых социальных ролей, студенты по-другому начинают воспринимать себя и социальное окружение. Данная проблема ведет к снижению уровня знаний, интереса и продуктивности обучающихся (Г.В. Безюлева, С.В. Васильева, Т.Д. Дубовицкая, Н.Г. Колызаева, И.В. Коровина, С.Т. Посохова и др.). В этой связи возникает необходимость в альтернативных методах обучения для использования в системе современного высшего образования.

Основная задача качественно новой образовательной системы сводится к достижению устойчивого интереса студентов к изучаемому предмету, к самообразованию, начиная с первого курса обучения, а также к привлечению к научным поискам. Студент как будущий специалист должен понимать, каким образом, получив социальные и профессиональные навыки, он сможет применить их в практической деятельности. В настоящее время активно идет модернизация на всех уровнях профессионального образования. Инновационный подход в образовании активи-

зирует поиск и внедрение усовершенствованных образовательных технологий и методик обучения будущих специалистов, к которым относятся игровые, проектные, информационные, проблемно-модульные технологии, метод кейсов и др. (А.А. Вербицкий, В.И. Загвязинский, И.Я. Лернер, В.Я. Ляудис, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.). В настоящее время преподаватель высшей школы не ограничен в выборе средств, методов и технологий обучения. Рациональное сочетание имеющихся и инновационных подходов смогут помочь педагогу в решении поставленных задач. В связи с обозначенными выше обстоятельствами на основе анализа научно-педагогической и специальной литературы нами была выбрана методика создания опорных конспектов В.Ф. Шаталова для внедрения в образовательный процесс высшей школы.

Виктор Федорович Шаталов – народный учитель СССР, педагог-новатор, почетный доктор Академии педагогических наук Украины, заслуженный учитель Украины, профессор Донецкого института социального образования. В 1956 г. В.Ф. Шаталов организовал экспериментальные классы в школе по своей методике, над которой работал 13 лет. Первый подобный класс из 33 человек изучил полный курс школы на 2 года раньше, показав высокие результаты. В последующем в высшие учебные заведения поступило 100 % его учеников. В настоящее время 64 ученика Шаталова имеют звания кандидата наук, 15 – доктора наук. В.Ф. Шаталов совершенствовал собственную методику все последующие годы [1–3]. Им подготовлено и опубликовано множество научных трудов по теме исследования, он стал сотрудником научно-исследовательского института педагогики, а также членом Академии педагогических наук СССР. В результате проделанной работы им разработана система обучения с использованием опорных конспектов, основанных на опорных сигналах, т. е. взаимосвязи ключевых слов, условных знаков, рисунков, формул с кратким выводом. Согласно концепции автора, конспект – это форма краткого изложения информации, основанная на опорных сигналах. Конспект способен мгновенно восстанавливать в памяти известную ранее информацию посредством возникающих ассоциаций и творческого мышления. По мнению В.Ф. Шаталова, головной мозг человека лучше воспринимает информацию, которая оригинально зашифрована, поэтому опорные сигналы эффективно помогают в переработке и запоминании большого количества информации [4].

Основными принципами обучающей методики В.Ф. Шаталова являются:

- 1) обучение на высоком уровне сложности,
- 2) бесконфликтность,
- 3) быстрое движение вперед,
- 4) открытые перспективы,
- 5) сверхмногократное повторение,
- 6) ведущая роль теоретических знаний,
- 7) гласность.

Этапы создания опорных конспектов заключаются в следующем алгоритме:

- внимательное чтение раздела учебника, вычисление основных взаимосвязей;
- краткое изложение главных мыслей в том порядке, в котором они следуют в тексте;
- преобразование данных тезисов в графическую и знаково-символическую форму;
- обособление блоков контурами и графическое отображение связи между ними;
- выделение значимых элементов цветом.

Уникальность данной методики заключается, прежде всего, в том, что в результате ее применения даже ученик с низкой успеваемостью на высоком уровне усваивает учебный материал и успешно использует его на практике через определенный промежуток времени. При помощи опорных конспектов некоторые высококвалифицированные спортсмены успешно совмещали школьную программу с тренировочным процессом. Методика В.Ф. Шаталова в настоящее время используется самостоятельно школьниками, студентами, педагогами в некоторых школах России и Украины. В Китае данная методика принята на государственном уровне, по ней готовят профессиональных военных [3].

При обучении высококвалифицированных специалистов любой сферы профессиональной деятельности, включая учителей физической культуры, тренеров, в образовательную программу включена дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД), целью которой является формирование знаний, умений и навыков обеспечения безопасности действий в различных ситуациях. Под безопасностью жизнедеятельности как наукой подразумевается система знаний, обеспечивающая безопасность человека в производственной и непроизводственной среде, развитие деятельности по обеспечению безопасности с учетом различного влияния на окружающую среду. Знания и умения в области этой дисциплины являются необходимыми как для повседневной жизни, так и для профессионального становления человека. Уроки физической культуры, спортивные тренировки имеют повышенный уровень травмоопасности, по сравнению с другими уроками. В связи с этим актуальность дисциплины

БЖД в профессиональной подготовке кадров для сферы физической культуры и спорта (ФКиС) имеет огромное значение. Кроме того, БЖД составляет основу деятельности военно-спортивных и патриотических клубов, раздел «Автономное выживание» данной дисциплины включен в программу обучения спортивному туризму и спортивному ориентированию [5–7].

Компетенции, приобретаемые студентами при освоении дисциплины БЖД, должны быть усвоены в максимально полном объеме. Для этого необходимо применять наиболее эффективные методики обучения и усвоения материала, что и определило использование методики опорных конспектов В.Ф. Шаталова.

С сентября по декабрь 2019 года на базе ФГБОУ ВО «АлтГПУ» в институте физической культуры и спорта на первом курсе был проведен педагогический эксперимент. Целью эксперимента являлось выявление влияния опорных конспектов, составленных по методике В.Ф. Шаталова, на качество знаний и интерес студентов при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

Объектом исследования являлся учебный процесс студентов института физической культуры и спорта по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности».

Предмет исследования – опорные конспекты по методике В.Ф. Шаталова, их влияние на повышение качества знаний студентов ИФКиС.

Гипотеза исследования – создание и применение опорных конспектов по методике В.Ф. Шаталова способствует повышению качества знаний и интереса к изучению дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

Для достижения цели были определены следующие задачи исследования:

1. Изучение литературы по проблеме исследования.
2. Создание системы опорных конспектов по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности».
3. Внедрение опорных конспектов по методике В.Ф. Шаталова в учебный процесс по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности».
4. Выявление эффективности внедрения опорных конспектов по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» в учебный процесс студентов первого курса ИФКиС.

Методы исследования: анализ научной литературы, педагогическое наблюдение, тестирование, беседа, педагогический эксперимент, методы математической обработки данных.

Выборку составили 60 студентов первого курса ИФКиС (N = 60): 30 – контрольная группа, 30 – экспериментальная группа.

Учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» была реализована в рамках 16 часов лекций и 16 часов практических занятий. В учебном процессе, как в экспериментальной, так и в контрольной группе, был задействован один преподаватель.

В контрольной группе использовались традиционные методы обучения. В экспериментальной группе педагог применял методику В.Ф. Шаталова и обучал студентов созданию опорных конспектов. Студенты экспериментальной группы совместно с преподавателем, а далее самостоятельно, при изучении каждой темы разрабатывали свои опорные конспекты, которые использовались на практических занятиях.

Кроме того, было важно отследить динамику интереса студентов к предмету ОБЖ, а также их активность и настроение на учебных занятиях. Для этого мы использовали модифицированную методику «Самочувствие. Активность. Настроение» (САН), с помощью которой выявляли познавательный интерес, активность и настроение на занятиях ОБЖ. Поскольку измерение самочувствия не давало актуальной информации в контексте изучаемой проблемы, данный параметр был заменен на «Интерес». Данную методику мы проводили в середине и конце семестра в контрольной и экспериментальной группах.

Для количественного и качественного анализа, интерпретации результатов экспериментальной работы был применен метод математической статистики « X^2 критерий». Данный метод позволяет выявить различия результатов в группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Расчет велся по формуле:

$$X^2 = \frac{1}{N_1 \cdot N_2} \sum \frac{(N_{1.02i} - N_{2.01i})^2}{O_{1i} + O_{2i}}$$

$$\frac{1}{N_1 \cdot N_2} \sum \frac{(N_{1.02i} - N_{2.01i})^2}{O_{1i} + O_{2i}}$$

Результаты исследования интереса к дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» представлены в таблице 1.

С помощью X^2 критерия мы выявили, что интерес в данной группе остался без изменений, статистически значимой разницы не обнаружено ($X^2 = 2,7$). По итогам расчета по методике X^2 критерий мы выявили, что в экспериментальной группе изменения произошли. Уровень интереса к изучаемой дисциплине значительно возрос ($X^2 = 12,89$). Было выявлено повышение интереса к изучаемой дисциплине. Данное изменение

мы связываем с применением опорных конспектов. В контрольной группе статистически значимой разницы не обнаружено.

В конце семестра по завершению изучения дисциплины в двух группах было проведено ито-

говое контрольное тестирование по усвоению дисциплины. Согласно принятому в АлтГПУ «Положению о балльно-рейтинговой системе», результаты тестирования распределены следующим образом [8] (см. табл. 1).

Таблица 1

Сравнительные результаты исследования интереса к дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», чел.

Уровень интереса	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Высокий	17	15	16	25
Средний	7	10	8	5
Низкий	6	5	6	0

«Неудовлетворительно» (0–50 баллов);

«Удовлетворительно» (51–69 баллов);

«Хорошо» (70–84);

«Отлично» (85–100).

Результаты итогового тестирования по усвоению итоговой дисциплины представлены в таблице 2.

С целью определения влияния опорных конспектов на успеваемость мы воспользовались расчетом $X^2 X^2$ критерия, по итогам которого было выявлено на статистически достоверном уровне отличие результатов в двух выборках ($X^2 X^2 = 11,3$).

Таблица 2

Результаты контрольного тестирования по усвоению дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», чел.

Уровень усвоения	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Отлично	10	24
Хорошо	14	6
Удовлетворительно	4	0
Неудовлетворительно	2	0

Результаты проведенного исследования свидетельствуют, что в экспериментальной группе качество знаний выше, чем в контрольной, что подтверждено методом математической статистики. Также была проведена беседа, в результате которой мы выяснили, что студенты и в дальнейшем намерены использовать опорные конспекты при изучении других дисциплин в процессе профессионального обучения. Студенты оценили компактность, экономичность, логичность, высокую информативность данной методики.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют об эффективности использования опорных конспектов при профессиональной подготовке студентов института физической культуры и спорта. Цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза подтверждена. Перспективы нашего исследования мы связываем с возможностью использования данных конспектов при изучении других дисциплин в процессе освоения программ высшего профессионального образования.

Библиографический список

1. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2004. 150 с.
2. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика: учебник для магистров. Люберцы: Юрайт, 2016. 440 с.
3. Кузнецов В. В. Общая и профессиональная педагогика: учебник и практикум для прикладного бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 156 с.
4. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. М.: Педагогика, 1989. 206 с.
5. Калмыкова Н. В., Петряева С. Ф. Опорный конспект как один из способов представления учебной информации // Молодой ученый. 2015. № 11.1. С. 53–58.
6. Леонтьев А. Н. Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психических функций. М.; Л.: Учпедгиз, 1931. 278 с.
7. Крепша Н. В. Безопасность жизнедеятельности: учеб. пособие для иностранных студентов. Томск: Изд-во Томского политех. ун-та, 2014. 198 с.
8. Положение о балльно-рейтинговой системе. URL: https://old.altspu.ru/norm/norm_files/2063-uchebnaya-deyatelnost.html (дата обращения: 20.03.2020).

УДК 378.147.888:796

DOI 10.37386/2413-4481-2020-3-43-48

С.И. Супрунов

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье автор делает акцент на теоретический анализ и практический опыт организации спортивно-оздоровительной работы внеучебной деятельности студентов в системе высшего профессионального образования. Рассматриваются и раскрываются современные системы спортивно-оздоровительной работы во внеучебное время, используемые в практике лаборатории «Оздоровительные виды физической культуры» при кафедре гимнастики института физической культуры и спорта Алтайского государственного педагогического университета. *Ключевые слова:* физическая культура, спорт, внеучебная деятельность, спортивно-оздоровительная работа, оздоровительные системы, современные направления фитнеса.

S.I. Suprunov

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

SPORTS AND WELLNESS ASPECT OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

In this article, we focus on the theoretical analysis and practical experience of organizing sports and recreation extracurricular activities of students in the system of higher professional education. The article discusses the modern system of sports and recreation activities during after-class hours that are used in the laboratory "Health physical education" at the Department of gymnastics, Institute of physical culture and sport of the Altai state pedagogical university. *Key words:* physical culture, sports, extracurricular activities, sports and wellness activities, health systems, modern fitness trends.

Профилактика заболеваний и формирование здорового образа жизни населения, особенно молодежи, являются сегодня актуальной проблемой. Стремительная динамика социально-экономических преобразований в Российской Федерации определяет смену образовательных и научных парадигм, что приводит к переосмыслению роли и функций физической культуры студентов как здоровьесберегающей системы, способствующей формированию человеческого потенциала студенческой молодежи. Поэтому в системе высшего образования ставятся новые задачи в области физического воспитания, как в учебном процессе, так и во внеучебной деятельности, из-за снижения показателей физического развития и состояния здоровья у студентов.

Сравнительное изучение состояния здоровья студентов различных вузов показало, что при поступлении каждый студент вынужден адаптироваться к комплексу новых, специфических факторов. Некоторые авторы связывают проблему ухудшения состояния здоровья студентов на данном этапе с неспособностью молодежи противо-

стоять изменившимся социально-политическим и экономическим условиям общества [1].

Под физической культурой понимают совокупность всех присущих данному обществу целей, задач, средств, форм мероприятий, способствующих физическому развитию и совершенствованию людей. Сюда входят физическое воспитание, спорт [2].

В определении спорта существенное значение приобретает доминирующая форма проявления физической культуры, это слово часто употребляют в качестве синонима к понятию «физическая культура». Спорт может рассматриваться как система результатов физической культуры, поскольку этот термин обозначает стремление к физическим достижениям на основе норм и правил, тренировок и соревнований [3].

Модернизация учебно-воспитательного процесса требует от преподавателя высшей школы высокой инициативы, гибкости, творчества, управленческих навыков, широких полномочий принимать решения по многим вопросам. Поэтому немаловажным является повышение профес-

сиональной компетентности и инновационной активности преподавательского состава. Наиболее приемлемым механизмом осуществления этих задач является возобновление практики сертификации работников физической культуры, обеспечивающей педагогическую переподготовку в соответствии с новыми требованиями.

В конце XX – начале XXI века в России под влиянием многочисленных факторов социально-экономического и экологического характера, а также низкой физической активности здоровье студентов значительно ухудшилось. Высшие учебные заведения, являясь важнейшим звеном в осуществлении физкультурной работы, недостаточно используют для оздоровления будущих специалистов имеющиеся возможности, в том числе нетрадиционные средства.

Под физкультурной оздоровительной работой с использованием нетрадиционных средств мы понимаем такую деятельность, с помощью которой можно повысить уровень развития здоровья студентов. Организовать ее должны преподаватели физической культуры, имеющие специальную подготовку в обозначенном направлении. Однако полученные нами в результате массового обследования студентов данные и анализ работы высших образовательных учреждений показали слабую организацию и низкую эффективность физкультурно-оздоровительной работы в вузе. Практически не ведется работа по оздоровлению студентов с использованием нетрадиционных средств, так как подавляющее большинство преподавателей физкультуры и тренеров не имеют специальной подготовки и не владеют методикой их применения.

Учебно-воспитательный процесс подготовки учителя физической культуры в вузах все еще ориентирован на получение студентом знаний, умений и навыков в области физического воспитания. Слабо ведется работа по формированию у подрастающего поколения мотивации к занятиям физической культурой и спортом, на занятиях со школьниками недооценивается роль нетрадиционных средств укрепления здоровья. Это вызывает серьезные сомнения в обеспечении целостности подготовки учителя физической культуры, следовательно, диктует необходимость переосмысления традиционных подходов к формированию его профессиональной готовности в условиях вуза.

Признавая значимость спортивно-оздоровительной работы во внеучебной деятельности и тех ее методов, которые могут успешно развиваться в рамках использования различных форм оздоро-

вительной направленности, мы хотим привлечь внимание к перспективе современных оздоровительных систем, в частности к использованию фитнеса.

Под оздоровительными системами мы понимаем знания и практические методики, позволяющие следить за здоровьем. Оздоровительные системы начали формироваться с момента зарождения человеческих цивилизаций и естественным образом входят в культуру человечества. С развитием спортивно-оздоровительной работы во внеучебной деятельности и разработкой программ, включающих современные направления фитнеса, у студентов повышается интерес к здоровому образу жизни, развивается творческий и созидательный потенциал.

Философ К. Изарда считает, что учение и воспитание человека должно совершаться через переживание (как личное, так и общественное). Переживание он считает более важным компонентом сознания, чем усвоение фактов, гипотез и теорий. Действительно, невозможно отрицать значение эмоционального в процессе обучения и воспитания [1].

Таким образом, знания по сохранению и укреплению здоровья, формированию ЗОЖ, которые студент осваивает в вузе, только тогда будут реально регулировать его практические действия, когда они преобразуются во внутреннее достояние студента, в его личные знания, в его убеждение, эмоционально пережитое и практически апробированное.

Формирование потребностей в физическом и психическом здоровье и стремление к здоровому образу жизни в целом являются определяющим в физическом воспитании студентов. Чтобы процесс формирования этих потребностей был эффективным, он должен быть осознанным. Анализу данного положения и была посвящена настоящая работа, в которой изучались организационно-педагогические условия спортивно-оздоровительной деятельности во внеучебное время на примере развития лаборатории «Оздоровительные виды физической культуры» (ОВФК) при кафедре гимнастики института физической культуры и спорта в образовательной среде Алтайского государственного педагогического университета.

Лаборатория «Оздоровительные виды физической культуры» начала свою работу как инициативная группа при кафедре гимнастики. Современные системы физических упражнений или «нетрадиционные виды гимнастики» были использованы и апробированы в лаборатории и применены на практике.

Современные нетрадиционные системы, признанные во всем мире, в том числе бодибилдинг, восточные единоборства, аэробика, считались в нашей стране чем-то неизведанным. Не успевая переваривать столь обширную информацию о новых современных системах, обучение специалистов физкультурно-педагогического образования проводилось по традиционному программному материалу. Научной и методической литературы по использованию современных нетрадиционных систем практически не было. Это и стало одной из главных причин создания лаборатории ОВФК, работниками которой стали ведущие специалисты не только кафедры гимнастики, но и института физической культуры и спорта Алтайского государственного педагогического университета.

Коллектив оказался достаточно работоспособным и успешно адаптировался в новых условиях организации физической культуры и спорта не только в своем институте, но и в Алтайском крае.

Некоторыми педагогами-практиками были предприняты попытки апробации, внедрения и применения нетрадиционных физических упражнений на занятиях по физической культуре со студентами в процессе обучения в высшем учебном заведении [4].

Таким образом, спортивно-оздоровительная работа внеучебной деятельности, первоочередной задачей которой является сохранение и укрепление здоровья, должна быть неотъемлемой частью в системе высшего образования. Проблема здорового образа жизни и здоровья студентов актуальна и требует новых подходов и решений. Кроме того, данная проблема имеет социальный, философский, медицинский и педагогический аспекты.

Сравнительный анализ состояния здоровья студентов различных вузов показал необходимость в поиске новых подходов и методов в сфере физического обучения и воспитания, направленных на решение главной задачи – укрепление здоровья студентов и повышение уровня мотивации к здоровому образу жизни. Данную проблему укрепления здоровья студентов средствами физического воспитания, профилактики заболеваний, формирования здорового образа жизни каждый вуз на сегодняшний день решает по-своему. Например, Е.О Рыбакова, Т.Н. Шутова в своей работе «Совершенствование профессионального образования студентов физкультурного вуза средствами фитнеса» решают проблему укрепления здоровья студентов, профилактику заболеваний, формирования здорового образа

жизни средствами фитнеса в образовательной среде высшего учебного заведения [5].

Используя возможности Алтайского государственного педагогического университета и интересы студентов в процессе улучшения спортивно-оздоровительной деятельности во внеучебное время, мы создали лабораторию «Оздоровительные виды физической культуры» на базе института физической культуры и спорта. Целью работы лаборатории является формирование человека физически и духовно развитого, способного адаптироваться в современных жизненных условиях и раскрыть творческий потенциал в учебной деятельности. Учитывая популярность развития фитнеса в России и многообразие фитнес-программ, рассчитанных на разный уровень физических возможностей человека, такой подход стал удачным в решении поставленных перед нами задач.

Внедрение теории и методики оздоровительного фитнеса в систему физического воспитания студентов привлекло внимание значительного количества педагогов-новаторов [6].

Целесообразное использование повышенного интереса к занятиям фитнесом, имеющим оздоровительную направленность, применение в спортивно-оздоровительной работе внеучебной деятельности способны привлечь внимание к проблемам здорового образа и повысить уровень физической культуры студентов. Внедрение новых методик в спортивно-оздоровительной работе внеучебной деятельности, развитие оздоровительной направленности требуют более высокого уровня профессиональной подготовки преподавателей, поэтому переподготовка преподавательского состава высшей школы становится существенным фактором повышения эффективности физической культуры в целом

Занятия в лаборатории «Оздоровительные виды физической культуры», направленные на оздоровительную деятельность, проводятся как в утреннее, так и в вечернее время. В расписание занятий включены фитнес-программы, рассчитанные на разную категорию студентов, их физические возможности: пилатес, ритмическая гимнастика, боди-дэнс, восточные танцы, спортивные танцы, стретчинг, хип-хоп, стэп-аэробика. Каждый год работа клуба совершенствуется, открываются новые фитнес-программы. Работа лаборатории «Оздоровительные виды физической культуры» помимо тренировочных занятий осуществляется в форме проведения круглых столов по проблемам ЗОЖ студентов, участия в фитнес-соревнованиях, обучающих семинарах, опросов

и анкетирования участников, ежегодных социологических исследований среди студентов 1-х и 4-х курсов, научно-практических студенческих конференций, совещаний и консультаций со студентами-инструкторами.

Специфика работы одного из направлений лаборатории заключается в том, что программа занятий рассчитана на студентов разного уровня физической подготовки, даже имеющих незначительные отклонения в здоровье. Оздоровительные рекреационные занятия в лаборатории «Оздоровительные виды физической культуры» в большей части имеют профилактический характер, что очень важно для студентов, особенно в зачетно-экзаменационный период для повышения их работоспособности, снятия психического и физического перенапряжения.

При создании лаборатории «Оздоровительные виды физической культуры» перед нами стояли следующие задачи:

1) применить инновационный подход к спортивно-оздоровительной деятельности во внеучебное время в вузе, ориентированный на разные категории и возможности студентов;

2) разработать программу тренировочного процесса оздоровительной направленности;

3) систематизировать деятельность лаборатории (ОВФК), включая формы работ, направленные на повышение уровня здоровья студентов и мотивацию к здоровому образу жизни;

4) предоставить условия реализации физических и творческих способностей студентов через тренерскую работу.

В процессе решения поставленных задач мы исходили из того, что организованная нами спортивно-оздоровительная деятельность по форме будет кардинально отличаться своей направленностью от существовавшей ранее неэффективной, устаревшей системы спортивно-оздоровительной работы во внеучебное время. Программы тренировочных фитнес-занятий рассчитаны на разные категории студентов. Это дает студентам возможность подобрать один или несколько вариантов занятий в лаборатории. Участие в таких мероприятиях помогает обмениваться опытом, владеть информацией о современных оздоровительных методах, изучать различные стороны такой оздоровительной системы, как фитнес.

Каждый студент после беседы с преподавателем и медицинским работником выбирает вид занятий, величину нагрузки, полезную для его здоровья. Между преподавателями и медицинским работником ведется диалог по тем студентам, ко-

торые проявили желание заниматься по той или иной программе в системе лаборатории. Таким образом, мы владеем информацией о здоровье студентов, можем проконтролировать процесс их тренировки, направленный на повышение уровня здоровья, а у студентов появляется осознанное отношение к тренировочному процессу и к своему физическому здоровью.

Студенты, которые работают в лаборатории «Оздоровительные виды физической культуры» в качестве инструкторов групповых программ, ежегодно повышают свою квалификацию, участвуя в фитнес-конвенциях, фитнес-семинарах, расширяя свои знания, умения, навыки, что помогает им полноценно планировать свои тренировочные занятия и приобрести дополнительную специальность. В процессе тренировочных занятий студенты-инструкторы реализуют свои творческие способности, приобретают педагогический опыт, который окажет им неоценимую помощь после окончания вуза. Такой опыт развивает у студентов ответственность и самостоятельность, которая пригодится им в будущей профессиональной деятельности. Своим примером они достаточно убедительно привлекают участников в мир здоровья и активного образа жизни. Для того чтобы студенту стать фитнес-инструктором, ему необходимо пройти специальную подготовку.

Студенты в процессе подготовки к инструкторской деятельности получают все необходимые для этого знания. Большая часть времени отводится на самостоятельную подготовку студентов под контролем руководителя. К работе инструкторами допускаются лишь те, кто выдержал все требования. После года обучения лучшие студенты по рекомендации руководителя лаборатории «Оздоровительные виды физической культуры» официально назначаются инструкторами групповых программ. Студенты-инструкторы проводят занятия два раза в неделю по 2 академических часа. Отслеживают физическое развитие студентов, занимающихся в группах, ежемесячно подводят итоги своей работы, планируют мероприятия на год (показательные выступления, участие в конкурсах или соревнованиях), тесно сотрудничают как внутри коллектива, так и с коллективами города, подготавливают проекты презентаций (по своему виду).

Кроме проведения тренировочных занятий студенты-инструкторы знакомят участников лаборатории «Оздоровительные виды физической культуры» с историей, методикой фитнес-программы, формируя осознанное отношение у же-

лающих заниматься выбранным направлением фитнеса, к процессу тренировки, к активной и ответственной работе.

Проведенное исследование оздоровительных систем позволило выявить наиболее эффективные и оптимальные техники и средства для повышения эффективности занятий в лаборатории «Оздоровительные виды физической культуры» на базе института физической культуры и спорта. В основе экспериментальной методики лежат следующие обязательные условия: все упражнения, все действия выполняются только весело и радостно, на высоком эмоциональном уровне; тщательно подбирается функциональная музыка с учетом возраста и эмоционального состояния занимающихся; на протяжении всего занятия инструктор произносит уверенным голосом позитивные аффирмации по методике Георгия Сытина (например, сильные, крепкие ноги выполняют упражнение легко и свободно, с каждым разом увеличивается амплитуда, развивается выносливость и т. д.); широко используются средства ЛФК, упражнения с предметами (фитбол, гимнастическая палка, гантели), упражнения в парах.

Одним из обязательных условий является ведение дневника самоконтроля, куда занимающиеся заносят сведения о своем самочувствии до и после тренировки, о качестве ночного отдыха, показатели ЧСС и АД, а также индивидуальные упражнения и приемы самомассажа для самостоятельного выполнения, рекомендации по питанию.

С целью изучения механизмов саморегуляции и формирования культуры здоровья у занимающихся один раз в месяц проводилась встреча с одним из специалистов в области медицины (диетолог, гинеколог, эндокринолог, психотерапевт и др.)

Экспериментальная методика с оздоровительной направленностью была разработана для студенток-девушек.

Занятия проводились в лаборатории «Оздоровительные виды физической культуры» два раза в неделю по 90 минут. В группе одновременно занимались 20 человек, 14 из них посещали занятия на протяжении двух-трех лет. 67 % занимающихся составлял профессорско-преподавательский состав вуза. Врачебно-педагогический контроль

проводился три раза в год: осенью, зимой и весной.

Анализ показал, что все девушки имели по 2-3 хронических заболевания в стадии ремиссии: сердечно-сосудистой системы (64 %), опорно-двигательного аппарата (87 %), мочеполовой системы (42 %), желудочно-кишечного тракта (59 %), избыточную массу тела имели только вновь прибывшие (25 %).

Из приведенных выше данных видно, что по состоянию здоровья группа неоднородна, для оптимального оздоровительного воздействия необходимы специальные подходы и методы, в своей основе направленные на решение индивидуальных задач каждого человека.

Благодаря последовательной разработке содержания занятий с оздоровительной направленностью были учтены все составляющие программы: интересы и мотивация самих занимающихся, исходный уровень физического состояния, проектируемые показатели и физические качества, произведен выбор средств и методов, определена физическая нагрузка и критерии эффективности разработанного содержания.

Для комплексного использования в процессе занятий были выбраны авторские методики развития гибкости (В.И. Лях, 1999; М. Норбеков, 1999; А.Ф. Синяков, 1988), широко применялись упражнения стретчинга, йоги. С целью укрепления силовой выносливости мышц рук и брюшного пресса использовались упражнения с гантелями, на фитболах, элементы шейпинга. С целью коррекции веса использовались техника бодифлекса, калланетика. Большое внимание уделялось совершенствованию координационных способностей и вестибулярной устойчивости, с этой целью во всех частях занятия использовались танцевальные элементы, различные направления аэробики, упражнения на равновесие.

Таким образом, нам удалось решить поставленные перед нами задачи, расширить возможности спортивно-оздоровительной работы вуза во внеучебное время, используя современный подход, привлечь внимание студентов к проблемам здорового образа жизни, повысить интерес у студентов к спортивно-оздоровительным занятиям за счет внедрения современных направлений фитнеса.

Библиографический список

1. Киспаев Т. А., Соколов Д. А. Состояние здоровья и физической подготовленности обучающейся молодежи // Проблемы и перспективы развития студенческого спорта: материалы междунар. научно-практ. конф. (10–11 ноября 2017 г.). Караганда, 2017. С. 48–53.

2. Виленский М. Я. Целеполагание в образовательном процессе по физическому воспитанию студентов и подходу к реализации его содержания // Физическая культура молодежи в XXI веке: материалы I научно-практ. конф. вузов ЦЧР России. Воронеж, 2001. С. 127–134.
3. Попова Н. В. Практические аспекты совершенствования физкультурно-спортивной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2018. № 4. С. 226–231.
4. Попова Н. В., Кузнецов И. В. Практические вопросы применения нетрадиционных физических упражнений на занятиях по физической культуре // 2-я Всероссийская заочная научно-практическая конференция с международным участием, посвященная 50-летию Института физической культуры и спорта «Физическая культура и спорт: пути совершенствования»: материалы конференции, Барнаул, 15 января 2016 г., Алтайский государственный педагогический университет. М.: Мир науки, 2016. С. 86–90.
5. Рыбакова Е. О., Шутова Т. Н. Совершенствование профессионального образования студентов физкультурного вуза средствами фитнеса // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2015. № 3. С. 58–62.
6. Кобылякова Л. В. Внедрение теории и методики оздоровительного фитнеса в систему физического воспитания студентов // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2014. № 4 (36). С. 27–30.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



Педагогическая психология

УДК 37.018.1:37.042

DOI 10.37386/2413-4481-2020-3-51-55

Е.В. Ермолович, Н.В. Бекузарова, М.В. Колмакова

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются основные аспекты исследования педагогического сопровождения родителей обучающихся с расстройством аутистического спектра. Авторы анализируют основные понятия в области педагогического сопровождения, определяют компоненты родительской компетентности, предлагают инструментарий для определения уровня педагогической компетентности родителей. В статье представлены результаты анализа анкетирования родителей обучающихся с расстройством аутистического спектра из различных городов России. Результаты позволяют сделать вывод о недостаточном уровне сформированности информационного и деятельностного компонентов родительской компетентности. Авторами предложены основные направления педагогического сопровождения родителей обучающихся с расстройством аутистического спектра в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, педагогическое сопровождение родителей, педагогическая компетентность родителей, родители обучающихся с расстройством аутистического спектра, обучающиеся с расстройством аутистического спектра.

E.V. Ermolovich, N.V. Bekuzarova, M.V. Kolmakova

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS OF CHILDREN WITH THE AUTISM SPECTRUM DISORDER STUDYING IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

The article reveals the main aspects of the study of pedagogical support of parents of students with autism spectrum disorder. The authors analyze the basic concepts in the field of pedagogical support, determine the components of parental competence, offer some tools for determining the level of parents' pedagogical competence. The article presents the results of the analysis of a survey of parents of students with autism spectrum disorder from various cities of Russia. The results allow us to conclude that there is deficiency of the information and activity components of parental competence. The authors proposed the main directions of pedagogical support for parents of students with autism spectrum disorder in an inclusive education.

Key words: pedagogical support, pedagogical support of parents, pedagogical competence of parents, parents of students with autism spectrum disorder, students with autism spectrum disorder.

В настоящее время значительное внимание уделяется проблемам обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Дети и подростки с различными особенностями и образовательными потребностями достаточно успешно включаются в образовательный процесс в рамках инклюзии, домашнего или дистанционного обучения. Наиболее сложно обеспечить включение в социальное взаимодействие детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Основной проблемой является то, что за-

частую дети «живут в своем мире» и воспринимают только близких, которые в свою очередь сталкиваются с проблемами, связанными с созданием коррекционно-развивающей среды для ребенка в период пребывания его дома, необходимостью принятия особенностей ребенка, формированием у него социальных навыков [1]. Это требует от родителей высокого уровня педагогической компетентности, которая позволила бы им выстраивать воспитание, обучение и развитие «особого» ребенка в соответствии с базовы-

ми педагогическими принципами [2]. Далеко не каждый родитель обладает такими знаниями, поэтому становится актуальной проблема педагогического сопровождения родителей обучающихся с расстройством аутистического спектра, направленного на повышение уровня их педагогической компетентности.

Законодательная база Российской Федерации описывает различные форматы взаимодействия с семьями, воспитывающими детей, а также упоминает о необходимости организации педагогического сопровождения родителей детей с ОВЗ. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 (ст. 44) указано, что органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации обязаны оказывать помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития.

Согласно национальному проекту «Образование», образовательные организации призваны оказывать поддержку и сопровождение семьям, воспитывающим детей, в том числе семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья.

ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и адаптированная основная образовательная программа начального общего образования, выступая механизмом обеспечения прав детей с ОВЗ на образование, намечают участие родителей в выборе и реализации образовательного маршрута ребенка. Родители, педагоги и специалисты призваны стать соавторами в построении перспектив и реализации образовательного маршрута ребенка.

Образовательные организации, осуществляющие образовательную деятельность в инклюзии, прилагают определенные усилия, направленные на сопровождение родителей, включающие в себя родительские собрания, консультации и беседы с учителями и специалистами в образовательном учреждении [3]. Анализ опыта показывает, что в образовательных организациях педагогическое сопровождение родителей обучающихся с расстройством аутистического спектра на данный момент является не структурированным, не систематизированным, при его реализации педагоги испытывают затруднения, в частности в понимании особенностей педагогического сопровождения родителей [4].

Теоретической основой исследования явились научные труды педагогических дея-

телей, рассматривающих различные аспекты педагогического сопровождения, в том числе педагогического сопровождения родителей. И.Э. Куликовская рассматривает педагогическое сопровождение как системный инструментарий педагогической деятельности [5], М.И. Рожков описывает педагогическое сопровождение как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, обеспечивающих включенность субъекта образовательного процесса в значимое событие и стимулирующих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего [6]. М.В. Шакурова рассматривает педагогическое сопровождение как взаимодействие субъектов образовательного процесса с целью решения жизненных проблем сопровождаемого [7]. Т.И. Курасова определяет педагогическое сопровождение родителей как содержательно насыщенную и технологически обусловленную деятельность, оказывающую квалифицированную помощь семьям, упоминая о необходимости учета «профессиональной компетентности родителей» при организации сопровождения [8].

В настоящее время в научной литературе закрепился термин «сопровождение в условиях инклюзивного образования». Он определяется как:

- один из видов комплексной системы поддержки и помощи, осуществляемой в рамках образовательного процесса, в том числе процесса социализации;
- создание условий для развития семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, выполнение семьей определенных функций;
- процесс отношений между сопровождающим и сопровождаемым.

Сущность понятия педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования обостряет проблему использования педагогического сопровождения родителей обучающихся с расстройством аутистического спектра на практике [9]. Рассматривая второе определение понятия «педагогическое сопровождение в условиях инклюзивного образования», а также вышеупомянутые положения, необходимо отметить, что ключевым звеном педагогического сопровождения является деятельность, направленная на повышение уровня педагогической компетентности родителей [10]. Многие исследователи отмечают, что высокий уровень педагогической компетентности родителей помогает избежать ошибок в воспитании их детей [11], говоря о том, что педагогическая компетентность включает в себя способность понимать потребности ребенка и созда-

вать условия для их разумного удовлетворения, способность планировать образовательное пространство ребенка, способность создавать среду для гармоничного развития личности ребенка, обеспечения его всем необходимым [12].

Педагогическая компетентность родителей (родительская компетентность) – это способность родителя видеть реальную ситуацию, в которой растет его ребенок, предпринимать усилия по изменению существующей ситуации с целью наиболее благоприятного развития ребенка на основе знаний возрастных особенностей ребенка, эффективных методов взаимодействия с ним, самопознания и самоизменения родителя [12, с. 30].

Родительская компетентность включает в себя осознание значимости проведения необходимых мероприятий, таких как: обследование ребенка у различных специалистов, обеспечение коррекционно-развивающей среды, умение применять знания о развитии своего ребенка на практике, знание основных прав родителей и ребенка, ориентация в правовых документах, регламентирующих образовательную деятельность и многое другое. При этом родительская компетентность является ведущим компонентом родительской культуры и характеризуется определенной суммой психолого-педагогических, физиолого-гигиенических и правовых компетенций, а также умением родителей применить их в практике воспитательной деятельности [13].

Родительская компетентность может быть представлена через интеграцию информационного, ценностно-мотивационного, эмоционально-личностного, деятельностного и рефлексивного компонентов [12, с. 31]. Данные компоненты включают в себя характеристики, исходя из которых оценивается уровень сформированности педагогической компетентности родителей.

Цель исследования – определение уровня развития педагогической компетентности родителей обучающихся с расстройством аутистического спектра при организации их педагогического сопровождения.

Эмпирическое исследование педагогической компетентности родителей детей с расстройством аутистического спектра при организации их педагогического сопровождения проводилось в декабре 2018 года. В исследовании приняли участие 17 семей (матери), воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра. Родители представляют различные регионы Российской Федерации. Среди них Москва, Владимирская область, Красноярский край, Республика Бурятия, Краснодар, Саратов, Симферополь, Челя-

бинск. Возраст детей с РАС – от 3 до 13 лет. Для изучения родительской компетентности нами использовалась анкета, разработанная на основе диагностических материалов диссертационных исследований К.А. Ярыгиной «Формирование педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста» и В.В. Коноплевой «Формирование педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра».

В основу структуры анкеты положены показатели родительской компетентности, выделенные К.А. Ярыгиной: информационный, ценностно-мотивационный, эмоционально-личностный, деятельностный, рефлексивный. На каждый показатель определены признаки, которые описывают искомую педагогическую компетентность через уровень ее сформированности. Каждый показатель измеряется в трех уровнях: рационально-рефлексивный (высокий), аффективно-ситуативный (средний) и импульсивно-ситуативный (низкий) [12]. Рассмотрим содержание компонентов родительской компетентности.

Информационный компонент педагогической компетентности родителей определяется через:

- знание возрастных, индивидуальных особенностей ребенка;
- знание особенностей детей с расстройством аутистического спектра;
- знание особенностей «кризисов» детского развития;
- понимание процессов развития и социализации детей с расстройством аутистического спектра;
- владение источниками необходимой информации.

Ценностно-мотивационный компонент представлен через:

- наличие собственного стиля воспитания;
- понимание ценности ребенка, ценности детства;
- владение аксиологическими подходами в воспитании.

Эмоционально-личностный компонент педагогической компетентности родителей составляют:

- любовь к ребенку;
- способность понимать и принимать особенности ребенка;
- способность к эмоциональной поддержке;
- комфортное эмоциональное состояние;
- ответственность за ребенка.

В деятельностном блоке определены уровни, необходимые для определения уровня сформированности педагогической компетентности роди-

телей, среди них коммуникация, слушание, речь, игра, обучение. Для деятельностного показателя выделены следующие признаки:

- умение использовать различные методы и приемы воспитания;
- умение организовывать коррекционно-развивающую среду дома;
- умение создавать в семье комфортную среду;
- способность создавать условия для гармоничного развития ребенка.

Признаки, характеризующие проявление рефлексивного компонента:

- способность анализировать свой и чужой опыт;
- способность рефлексировать собственную деятельность;
- способность анализировать поведенческие нарушения ребенка;
- умение прогнозировать результаты применения воспитательных стратегий.

При измерении уровня сформированности педагогической компетентности родителей обучающихся с расстройством аутистического спектра были получены следующие результаты (рис. 1).

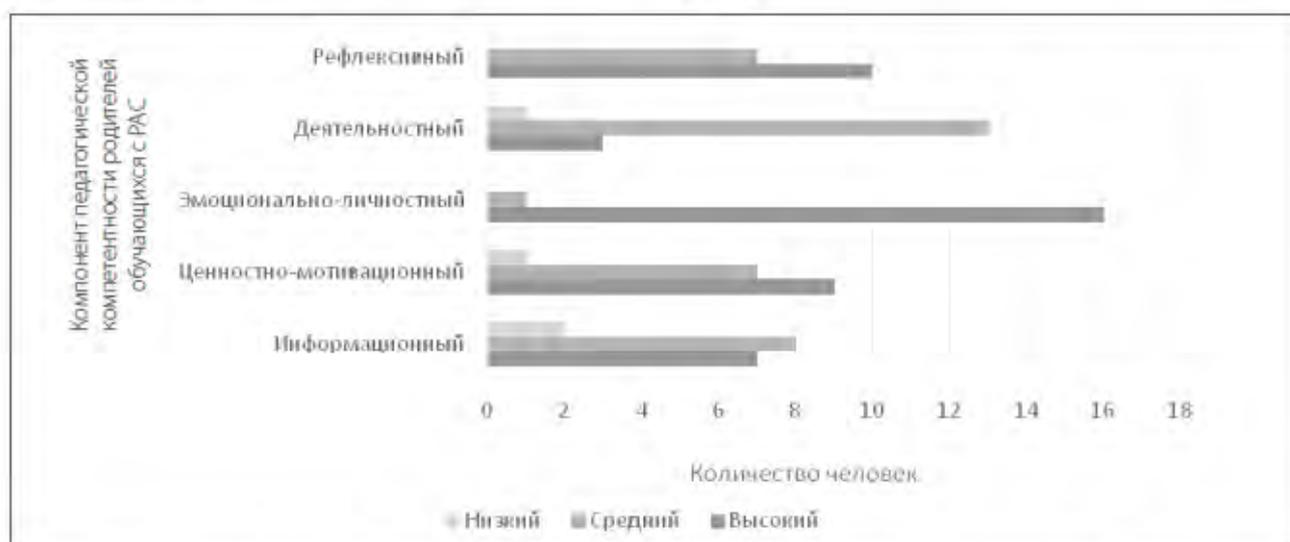


Рис. 1. Результаты эмпирического исследования педагогической компетентности родителей обучающихся с расстройством аутистического спектра

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод, что у группы исследуемых респондентов информационный и деятельностный компоненты недостаточно развиты, так как представлены уровнями «средний» и «ниже среднего». В основном родители имеют отдельные представления об особенностях своего ребенка, однако не могут применять данные знания на практике. Родители стремятся разделить ответственность за развитие своего ребенка со специалистами образовательных и коррекционных учреждений, не всегда учитывают индивидуальные особенности ребенка, испытывают трудности в создании коррекционно-развивающей среды, в применении способов альтернативной коммуникации с ребенком, затрудняются в анализе поведенческих реакций своего ребенка.

При организации педагогического сопровождения родителей обучающихся с расстройством аутистического спектра необходимо учесть результаты проводимого исследования для развития и поддержки родительской компетентности

и удовлетворения запросов родителей в содержании информационного и деятельностного компонентов педагогической компетентности родителей обучающихся с РАС.

Можно сформулировать следующие выводы:

1. Эмоционально-личностный и рефлексивный компоненты педагогической компетентности родителей обучающихся с расстройством аутистического спектра у группы испытуемых родителей развиты на достаточно высоком уровне (не один из респондентов не имеет нулевой показатель по данному компоненту).

2. Информационный и деятельностный компоненты педагогической компетентности родителей обучающихся с РАС имеют такие показатели сформированности, как «средний» и «ниже среднего».

Следует отметить, что при организации педагогического сопровождения родителей необходимо учитывать уровень сформированности их педагогической компетентности. Выявленные дефициты послужат отправной точкой для подбора средств их сопровождения в условиях инклюзив-

ного образования, таких как беседы, консультации, тьюториалы, индивидуальные и групповые занятия, в совокупности сочетаемые с организо-

ванным сопровождением в условиях специального сайта, созданного с учетом запросов и потребностей родителей.

Библиографический список

1. Бакиева О. А. Педагогическое сопровождение родителей детей-аутистов на занятиях по изобразительному искусству в рамках проекта «Твори со мной» // Наука, образование и культура. 2018. № 4. С. 23.
2. Васягина Н. Н. Обучение как форма психолого-педагогического сопровождения родителей // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 126–132.
3. Сунцова А. С. О методологических подходах к исследованию проблем инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 26–32.
4. Овчарова А. П. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2012. № 1. С. 70–77.
5. Куликовская И. Э., Титова А. И. Педагогическое сопровождение развития творчества детей в образовательном пространстве дошкольной организации // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. № 5. С. 167–169.
6. Рожков М. И. Стратегия и тактика воспитания // Лидеры в образовании. 2004. № 4. С. 21.
7. Шакурова М. В. Воспитание и педагогическое сопровождение точки соприкосновения в контексте событийного подхода // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 5. С. 64–73.
8. Курасова Т. И. Семья и школа: наше содружество – основа полноценного воспитания детей // Народное образование. 2010. № 1. С. 237–241.
9. Яковлева Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2012. № 1. С. 76.
10. Полоухина Е. А. Особенности семейного микроклимата в семьях с детьми-инвалидами // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2008. № 1. С. 25.
11. Казакова Е. П. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. СПб.: Питер, 1995. 129 с.
12. Ярыгина К. А. Условия развития педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста // Молодежь и наука XXI века. 2015. № 1. С. 241–248.
13. Коваленко Т. В. Понятие родительской компетенции в современной педагогической практике // Евразийский союз ученых. 2015. № 4. С. 27–32.

УДК 378.178:316.647.5

DOI 10.37386/2413-4481-2020-3-56-61

М.И. Ефанова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С ТОЛЕРАНТНОСТЬЮ У СТУДЕНТОВ

В статье приводится анализ проблемы развития эмоционального и социального интеллекта студентов. Рассматривается проблема взаимосвязи социального и эмоционального интеллекта с толерантностью. Приводятся данные о специфике взаимосвязи между толерантностью и социальным, эмоциональным интеллектом студентов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, социальный интеллект, толерантность.

M.I. Efanova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

THE RELATIONSHIPS BETWEEN SOCIAL, EMOTIONAL INTELLIGENCE AND TOLERANCE AMONG UNIVERSITY STUDENTS

The article provides the analysis of the problem of emotional and social intelligence development among university students. The problem of interrelation between social and emotional intelligence with tolerance is considered. The article presents the data on the peculiarity of the relationships between tolerance and social and emotional intelligence of students.

Key words: emotional intelligence, social intelligence, tolerance.

Профессиональное становление будущих педагогов-психологов предполагает не только формирование важных профессиональных навыков, а также развитие личностных черт. Профессия педагога-психолога относится к одной из пяти профессиональных сфер, а именно к профессии типа «человек – человек», а умение общаться и активно взаимодействовать с людьми является неотъемлемой ее частью. Способности понимания своих эмоций и эмоций окружающих, умение выстроить дружеские отношения с противоположными людьми – представителями разных культур, взглядов, вероисповеданий – особенно важно для представителей профессий «человек – человек». Данные способности в психологии связывают с социальным и эмоциональным интеллектом.

Понятие «социальный интеллект» появилось в литературе в начале XX века. Его появление связывают с работами Э. Торндайка. По его мнению, социальный интеллект – это «способность к пониманию и управлению людьми, способность действовать мудро в межличностных отношениях» [цит. по: 1]. В дальнейшем содержание и развитие понятия «социальный интеллект» расширялось за счет исследований в этой области Г. Олпорта, Г. Айзенка, Дж. Гилфорда, который является автором надежного теста для измерения социального интеллекта [2, 3].

В отечественной психологии под социальным интеллектом понимается способность человека понимать и предсказывать поведение других людей в различных жизненных ситуациях, а также умение различать чувства, намерения и эмоции по их вербальным и невербальным проявлениям [4, 5].

Концепция эмоционального интеллекта возникла из теории социального интеллекта [6]. За последние несколько лет стал формироваться ряд разнообразных теорий эмоционального интеллекта. Теории эмоционального интеллекта делятся на смешенные модели (теория Д. Гоулмена, некогнитивная теория Р. Бар-Она) и модели способностей, которые включают в себя теории эмоционально-интеллектуальных способностей Дж. Майера, П. Сэловея, Д. Карузо [7–9].

В отечественной психологии особо известно учение об эмоциональном интеллекте, разработанное и представленное Д.В. Люсиным [10]. Вначале автор дал определение эмоциональному интеллекту как способности к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями. Умение понимать эмоции означает, что человек способен определить факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека; может отождествлять эмоции, т. е. определить, какую именно эмоцию ощущает он сам или другой чело-

век, обосновать ее словесно; понимает первопричины, вызвавшие данную эмоцию, и последствия, к которым она приведет. Возможность управления эмоциями предполагает, что человек может производить контроль над интенсивностью эмоций, первоначально приглушать излишне сильные эмоции; может контролировать внешние проявления эмоций, а также может при потребности беспрепятственно вызвать определенную эмоцию. Следовательно, эмоциональный интеллект можно изобразить как конструкт, содержащий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с познавательными способностями, а с другой – с личностными характеристиками.

Определение толерантности остается весьма неопределенным, нет жестко оговоренных его общепризнанных характеристик, оно не дифференцировано, научно необосновано. Толерантность – это многоаспектное понятие, и далеко не все эти аспекты разработаны в достаточной мере полно, считает С.К. Бондырева [11]. В зарубежной литературе толерантность изучается в контексте межличностного взаимодействия. Формирование толерантности происходит лишь при соответствующих условиях, таких как повторения, упражнения и перенос способа действия в другие ситуации, т. е. при образовании паттерна поведения (бихевиоральное направление). Представители когнитивного направления рассматривают толерантность с учетом факторов социальных установок, стереотипов и возникающего в результате когнитивного диссонанса, обуславливающего, в частности, агрессивное поведение субъекта [12]. А. Маслоу и К. Роджерс, представители экзистенциально-гуманистической психологии понимают толерантность как стремление личности к самореализации [13, 14].

Отечественные психологи рассматривают толерантность как отличительное свойство личности, условно возникающее при столкновении различий между субъектами взаимодействия. В работах Б.Г. Ананьева толерантность, с точки зрения социально-психологического понимания, трактуется как терпимость к отличиям и эмпатия [15]. В своих исследованиях А.Г. Асмолов говорит о том, что толерантностью наделена лишь только полноценная личность, кому присущи свои интересы и ценности, в то же время уважающая позиции других. Он понимает толерантность как некую меру, определяющую «диапазон сохранения различий популяций и общностей в изменяющейся действительности» [16]. Содержательно толерантность А.Г. Асмоловым определяется как устойчивость, терпимость и допустимое отклоне-

ние. Толерантность, которая возникла в результате жизнедеятельности человека, становится особо важной ценностью для самого человека и обнаруживает себя во взаимодействии с другими людьми.

Г.У. Солдатова в своих работах обозначает толерантность «как способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервно-психического состояния, успешной адаптации, недопущения конфронтации и развития позитивных взаимоотношений с собой и окружающим миром» [17, с. 48].

Таким образом, в работах отечественных ученых толерантность рассматривается как внутриличностная черта, которая актуализируется в процессе общения субъектов, имеющих существенные отличия. Толерантность специалиста психолого-педагогического направления, как социально-психологический феномен, выражается в профессиональном взаимодействии и определяется взаимосвязью толерантных качеств личности с социальным и эмоциональным интеллектом. Это и послужило основой нашего исследования, которое базировалось на гипотезе о взаимосвязи толерантности с социальным и эмоциональным интеллектом. В исследовании приняли участие 84 студента института психологии и педагогики (АлтГПУ) в возрасте от 18 до 25 лет.

В качестве методик исследования использовались следующие: тест «Социальный интеллект» (Дж. Гилфорд) [18], диагностика эмоционального интеллекта (Д.В. Люсин) [19], экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) [17]. Результаты теста «Социальный интеллект» (Дж. Гилфорда) представлены на рисунке 1.

Исходя из результатов диагностики социального интеллекта, представленных на рисунке 1, современным студентам свойственно предугадывать поступки людей, опираясь на анализ реальных ситуаций общения, предвидеть события дальнейшей ситуации, базирясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникативных связей. Это позволяет им выстроить собственную стратегию поведения для достижения поставленных целей. Помимо этого студенты умеют правильно давать оценку состояниям, чувствам, намерениям окружающих людей по их невербальным проявлениям, мимике, позам, жестам. Студенты уделяют много внимания невербальному общению, довольно часто обращая внимание на невербальные проявления участ-

ников коммуникации. Они характеризуются повышенной чувствостью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает им быстро и верно понимать то, что люди хотят доложить друг другу (речевую экспрессию) в контексте определенной ситуации, конкретных взаимоотношений. Студенты могут различать систему межличностных отношений в динамике. Они способны проводить анализ сложных ситуаций

взаимодействия людей, постигать логику их развития, а также при включении в ситуацию коммуникации других участников могут чувствовать изменения смысла. Посредством логических умозаключений они могут достраивать неизвестные, недостающие звенья в цепи этих взаимодействий, предвидеть, как люди поведут себя в дальнейшем, а также проводить анализ причины определенного поведения.

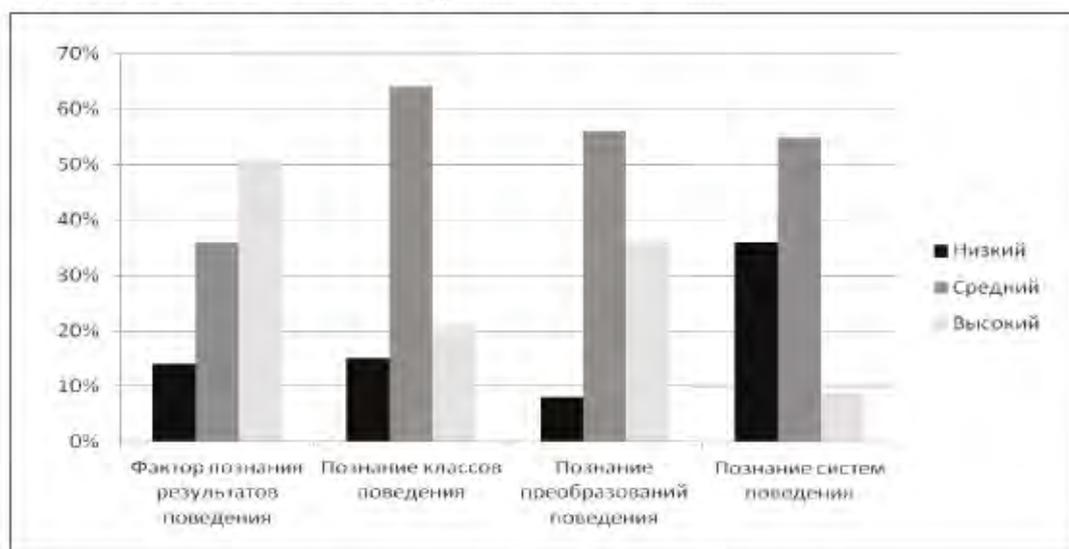


Рис. 1. Социальный интеллект (Дж. Гилфорд), %

Студентам характерны контактность, открытость, тактичность, корректность, доброжелательность и сердечность, стремление к психологической близости в общении. Они извлекают максимум информации о поведении людей, понимают язык невербального общения, высказывают быстрые и

точные суждения о людях, успешно прогнозируют их реакции в заданных ситуациях, проявляют дальновидность в отношениях с другими, что благоприятно сказывается на их социальной адаптации.

Данные по диагностике эмоционального интеллекта представлены на рисунке 2.

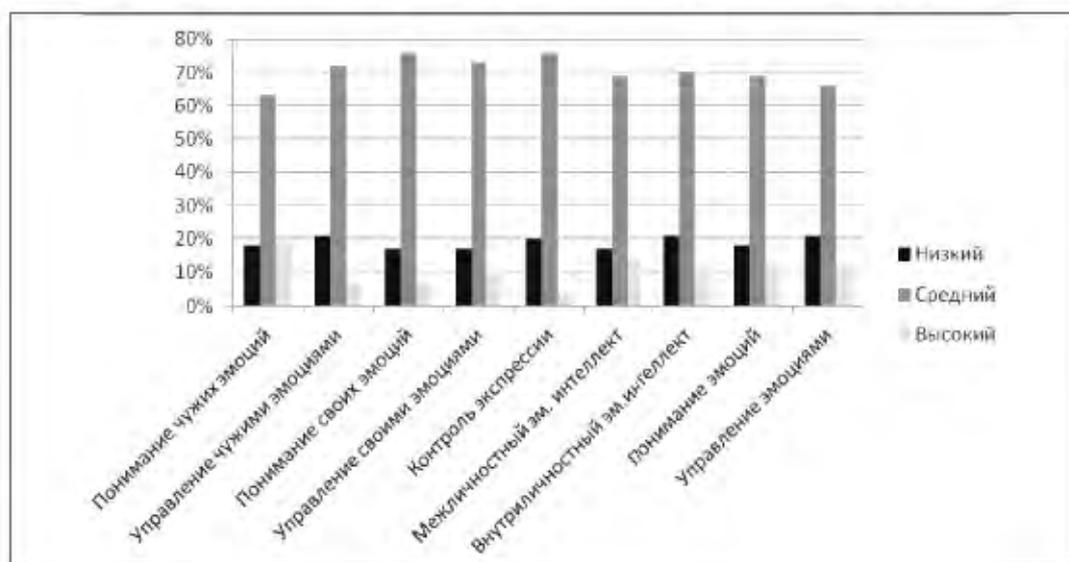


Рис. 2. Эмоциональный интеллект, %

Анализ эмпирических данных эмоционального интеллекта показал, что незначительное количество студентов имеют развитый эмоциональный интеллект, т. е. способны распознавать эмоциональное состояние человека, опираясь на внешние факторы, такие как проявления эмоций (мимика, жестикация, звучание голоса), вызывать у других людей

те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций, распознавать, управлять и осуществлять контроль своих и чужих эмоций.

Результаты экспресс-опросника «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) представлены на рисунке 3.

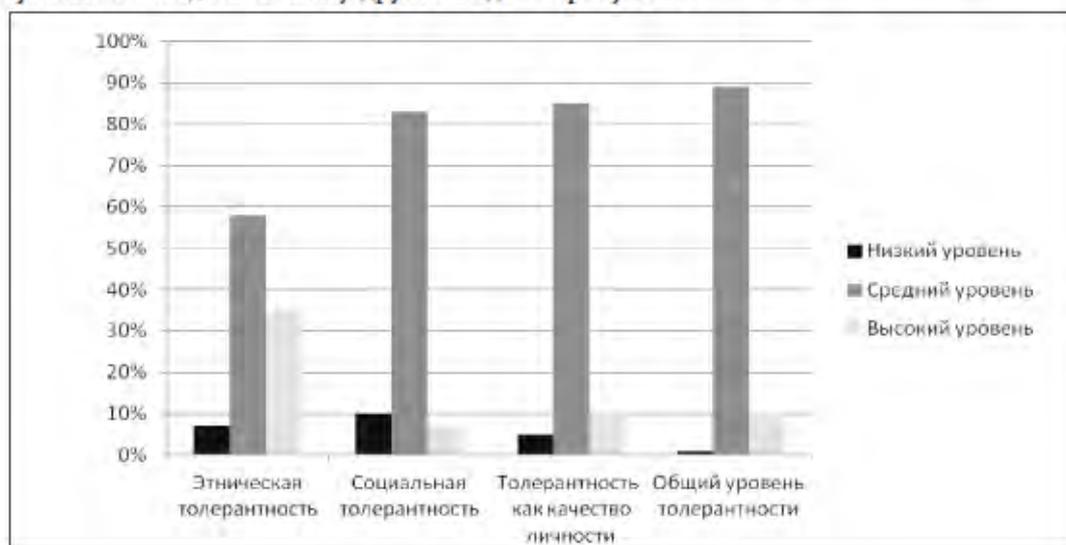


Рис. 3. Индекс толерантности, %

Исходя из данных, представленных на рисунке 3, можно сказать, что в общем студенты толерантны в отношении других этнических и социальных групп.

Для проверки выдвинутой гипотезы использовался метод корреляционного анализа (К. Пирсон). Данные этого анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Данные корреляционного анализа между шкалами толерантности с эмоциональным и социальным интеллектом

Виды толерантности	Виды эмоционального интеллекта											
	Межличностный эмоциональный интеллект	Внутриличностный эмоциональный интеллект	Понимание эмоций	Управление эмоциями	Понимание чужих эмоций	Управление чужими эмоциями	Понимание своих эмоций	Контроль экспрессии	Эмоциональный интеллект (общая шкала)	Познание результатов поведения	Преобразование поведения	Социальный интеллект (общая шкала)
Этническая толерантность	0,225*	0,112	0,238*	0,210	0,189	0,216*	0,220*	0,037	0,217*	-0,092	0,040	0,047
Толерантность, как качество личности	0,166	0,244*	0,242*	0,232*	0,146	0,153	0,293**	0,273*	0,274*	0,262*	0,221*	0,139*
Общий уровень толерантности	0,256*	0,168	0,294**	0,264*	0,224*	0,237*	0,292**	0,122	0,287**	0,287**	0,110	0,108

Примечание: * - ($p \leq 0,05$), ** - ($p \leq 0,01$), *** - ($p \leq 0,001$)

Анализ данных корреляционных связей между толерантностью и эмоциональным интеллектом показывает, что чем выше способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими, тем сильнее выражены толерантное отношение человека к представителям других этнических групп и установки в сфере межкультурного общения. Чем выше способности к пониманию собственных эмоций и управлению ими, способности к пониманию эмоций других людей и управлению ими, тем сильнее развиты личностные качества, установки и убеждения, которые в большей степени определяют отношение человека к окружающему миру. Чем выше уровень развития эмоционального интеллекта, тем толерантнее человек во взаимоотношениях с окружающими его людьми.

Анализируя корреляционные связи между толерантностью и социальным интеллектом, мы видим, что чем сильнее развита способность предугадывать поведение людей, опираясь на понимание их чувств, намерений и мыслей, тем толерантнее является человек во взаимоотношениях с окружающими его людьми. То есть студенты, которые способны предугадывать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения (семейного, делового, дружеского), предсказывать события, опирающиеся на понимание чувств, мыслей, намерений участников коммуникации, будут более толерантны во взаимоотношениях с окружающими людьми.

Чем выше развита способность понимания речевой экспрессии, тем сильнее развиты личностные качества, установки и взгляды, которые в большей степени определяют отношение человека к окружающему миру. То есть студенты, обладающие значительной чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, умеют находить соответствующий тон общения с разными собеседниками в разных ситуациях, будут являться более толерантными во взаимоотношениях с окружающими.

Чем сильнее развита способность понимания языка невербального общения, умения прогнозировать реакции людей в заданных обстоятельствах, тем сильнее развиты личностные черты, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру. То есть лица с высокоразвитым

социальным интеллектом, обладающие открытостью, доброжелательностью, тактичностью во время общения, будут более толерантны в процессе коммуникации.

Таким образом, результаты эмпирического исследования свидетельствуют о том, что студенты, имеющие высокие показатели в области социального интеллекта, характеризуются такими личностными качествами, как открытость, доброжелательность, сердечность. Они способны извлекать максимум информации о поведении людей, успешно прогнозировать язык невербального общения, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует успешной социальной адаптации. Полученные данные свидетельствуют, что у большинства испытуемых преобладает средний уровень эмоционального интеллекта, это говорит о том, что данной выборке свойственно распознавать и понимать эмоции окружающих их людей, а также понимать эмоциональное состояние человека, основываясь на внешних проявлениях эмоций.

Анализ полученных данных по результатам изучения толерантности показал, что для студентов, которые принимали участие в исследовании, характерен средний уровень толерантности. Такие данные говорят о том, что данной выборке присуще сочетание как толерантных, так и интолерантных черт.

Анализируя корреляционные связи, можно сделать вывод, что уровень развития толерантности будет зависеть от того, как хорошо развиты у студента способности предугадывать поведение людей, понимания речевой экспрессии, а также умения прогнозировать реакции людей в заданных обстоятельствах. На уровень развития толерантности в студенческом возрасте оказывает влияние развитие эмоционального интеллекта, а именно понимание своих эмоций и эмоций окружающих людей, способности вызывать у других людей те или иные эмоции. Таким образом, анализ полученных данных позволяет делать выводы, что социальный и эмоциональный интеллект связан с толерантностью в студенческом возрасте. Результаты эмпирического исследования обозначили основные направления работы по формированию личностной компетентности профессионала.

Библиографический список

1. Савенков А. И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. № 4. С. 94–101.
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965. 14 с.

3. Лулева О. В. История исследования социального интеллекта // Знание. Понимание. Умение. 2008. № 4. С. 177–182.
4. Ушаков Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект: теоретические подходы и методы измерения // Вести. Рос. гуманитар. науч. фонда. 2005. № 4. С. 131–139.
5. Асмолов А. Г. Толерантность: различные парадигмы анализа // Толерантность в общественном сознании России. М., 1998. 231 с.
6. Карпов А. В. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика: монография. Ярославль: ЯрГУ, 2008. 344 с.
7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Москва: АСТ ; Владимир: ВКТ, 2011. 478 с.
8. Карпов А. В., Петровская А. С. Проблемы эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма // Вестник интегративной психологии. 2006. Вып. 4. С. 42–47.
9. Практический интеллект. Сер.: Мастера психологии / Р. Дж. Стернберг и др. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
10. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
11. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Толерантность (введение в проблему). М.: Московский психолого-социальный университет ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 240 с.
12. Московичи С. Век толп. М.: Центр психологии и психотерапии, 1998. 480 с.
13. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 572 с.
14. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс. 1994. 480 с.
15. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания психологии. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
16. Асмолов А. Г. Толерантность – культура XXI века // Век толерантности. 2004. № 7. С. 4–8.
17. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М.: Смысл, 2008. 172 с.
18. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии. 2002. 490 с.
19. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.

УДК 378.637-052:37.015.3

DOI 10.37386/2413-4481-2020-3-62-66

Н.А. Рахимжанова

Казахский гуманитарно-юридический инновационный университет, г. Семей, Казахстан

Г.С. Турсунгожинова

Государственный Университет имени Шакарима, г. Семей, Казахстан

О.Г. Холодкова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

В статье раскрываются теоретические и практические аспекты исследования психологической культуры личности студентов – будущих педагогов-психологов. Теоретический анализ имеющихся подходов к пониманию феномена психологической культуры вмещает взгляды российских, казахских и зарубежных авторов, раскрывает понятие, структуру и описание компонентов данного явления. Авторы представляют результаты эмпирического исследования динамики психологической культуры студентов-четверокурсников после освоения элективного курса «Психологическая культура и здоровье» в учебном процессе и программы психологического тренинга, представляющего собой модель системы психологического сопровождения во внеучебное время.

Ключевые слова: психологическая культура, будущие педагоги-психологи, компоненты психологической культуры, образовательное пространство вуза.

N.A. Rakhimzhanova

Kazakh Humanitarian Law Innovative University, Semei, Republic of Kazakhstan

G.S. Tursungozhinova

Shakarim State University, Semei, Republic of Kazakhstan

O.G. Kholodkova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY

The article reveals the theoretical and practical aspects of the study of the psychological culture of the personality of students - future educational psychologists. A theoretical analysis of the available approaches to understanding the phenomenon of psychological culture contains the views of Russian, Kazakh and foreign authors. The article reveals the concept, structure and description of the components of this phenomenon. The authors present the results of an empirical study of the dynamics of the fourth-year students' psychological culture on completing the elective course "Psychological Culture and Health" in the educational process and the psychological training program, which is a model of the psychological support system during after-class time.

Key words: psychological culture, future teachers-psychologists, components of psychological culture, educational space of the University.

Современное состояние социально-экономического развития Казахстана указывает на необходимость подготовки специалистов, обладающих способностями, качествами и профессиональными умениями в области «человековедческих профессий». Это требует серьезных изменений в сфере подготовки студентов, обучающихся по

соответствующим специальностям системы высшего образования. Казахстанские и зарубежные специалисты называют XXI век веком «человека». Поэтому востребованность специалистов в данной отрасли, где профессиональная деятельность связана с восприятием, познанием человека и сопровождением деятельности человека, являет-

ся устойчивой тенденцией. Результаты научных исследований казахстанских авторов свидетельствуют о значимости психологической культуры как социально важной характеристики современного человека [1].

Проблема развития психологической культуры будущих специалистов психолого-педагогического направления достаточно хорошо представлена в трудах казахских и российских ученых. Имеются теоретические предпосылки и обобщенный исследовательский материал, раскрывающий особенности развития психологической культуры в период профессиональной подготовки специалистов психолого-педагогического профиля.

В исследованиях ряда казахстанских и российских авторов упоминается, что профессиональная подготовка является основополагающим этапом не только профессионального, но и личностного становления будущего специалиста (У.М. Абдигапбаров, А.А. Бейсенбаева, К.М. Беркимбаев, К.К. Жампеисова, Э.Ф. Зеер, Г.А. Муратбаева, С.Т. Мухамбетжанова, Л.М. Нарикбаева, А.Н. Нугусова, З.А. Оруджев, Н.Н. Хан, Н.В. Хмель и др.) [2, 3].

Среди ведущих казахстанских ученых изучением данной проблемы занимается Х.Т. Шерьязданова, которая в своих трудах разработала инновационную модель профессиональной подготовки педагогов-психологов, в основе которой лежит теория и практика психологии эффективной коммуникации [4]. М.К. Бокенчина в своих исследованиях изучает динамику профессионального самосознания студентов-психологов в процессе вузовского образования. Г.Б. Капбасова подробно рассматривает мотивационный аспект учебной деятельности студентов-психологов в условиях дистанционного обучения, а А.Р. Ерментаева раскрывает особенности применения личностно-ориентированной технологии в подготовке будущих психологов в условиях обучения в высшей школе.

Теоретические и прикладные проблемы исследования психологической культуры личности освещаются в ряде работ российских ученых, таких как А.А. Бодалев (1988), Л.Д. Демина (1994), Е.А. Климов (1997), Л.С. Колмогорова (1999), О.И. Мотков (1993), Н.Н. Обозов (1986).

Психологическая культура – приобретенная и усвоенная личностью система эффективных способов творческого поиска, саморазвития и саморегуляции эмоций и действий. Психологическая культура, наряду с высокими духовными ценностями и оптимальным образом жизни, обеспечивает гармоничное функционирование

личности, одновременно является одним из его проявлений. Это важная часть общей культуры, она служит личностным средством оптимального осуществления желаний и целей личности, что в свою очередь обеспечивает необходимый уровень жизни.

В развитом виде психологическая культура характеризуется высоким качеством самоорганизации и саморегуляции в различных сферах жизнедеятельности. Она проявляется в реальных поступках личности, основанных на определенных и выработанных умениях владения собой. Для человека с высокой психологической культурой важно вести себя оптимальным образом, каждый раз находить приемлемые для себя и других способы поведения. Развитая психологическая культура рассматривается как разумная самореализация и самоорганизация своих стремлений с учетом особенностей окружающей среды и необходимых потребностей и возможностей.

По мнению О.И. Моткова, в ядре психологической культуры личности заключен комплекс активно реализующихся культурно-психологических стремлений и соответствующих умений. Становление психологической культуры О.И. Мотков рассматривает как актуализацию культурно-психологического потенциала. Раскрывая функции психологической культуры, он отмечает, что культура помогает человеку создавать реалистичную Я-концепцию, находить свой жизненный путь, организовывать свою деятельность и успешно преодолевать стрессы [5].

Психологическую культуру личности А.А. Бодалев исследует в рамках проблемы общения. По его представлению, психологическая культура должна быть основой для общения, построенного на принципах гуманизма: умения понимать других людей и адекватно оценивать психологические особенности и поведение, эмоционально откликаться на состояние человека и выбирать по отношению к каждому из них такую стратегию общения, которая соответствовала бы особенностям партнера по общению [6].

В структуре психологической культуры личности Л.Д. Демина выделяет такие компоненты, как психологическая грамотность, приемы и способы саморегуляции. Она определяет психологическую культуру как комплексное понятие, включающее в себя знания и представления человека об основных факторах и законах развития внутреннего мира, способах и приемах саморегуляции (т. е. управление своими переживаниями, чувствами, активностью), лежащих в основе психического здоровья личности [7].

В психологическом словаре критерием проявления психологической культуры считается умение ясно и определенно мыслить, говорить, держать под контролем свое поведение, уметь владеть эмоциями и чувствами, быть самодисциплинированным, собранным, организованным и вежливым.

В структуре психологической культуры Л.С. Колмогорова выделяет общие составляющие базисной культуры личности: психологическая грамотность, компетентность, ценностно-смысловой компонент, рефлексия и культуротворчество [8]. В основе психологической культуры лежит *психологическая грамотность*. Психологическая грамотность означает владение психологическими знаниями, умениями, правилами, символами и нормативами в поведенческой сфере и деятельности.

Психологическая грамотность обычно проявляется в достаточном уровне знаний, представлений, осведомленности человека в различных психических явлениях, психологических феноменах, как с научной, так и с точки зрения житейского опыта, извлекаемого из традиций, обычаев, непосредственного общения человека с другими людьми, почерпнутого из средств массовой информации и т. д.

Развитие психологической культуры начинается не только с повышения уровня грамотности. Важно сформировать желание изучать себя, окружающих людей, осознать необходимость этого в жизни, изучить свои возможности, способности, на этой мотивационной основе повышать грамотность и компетентность.

Психологическая компетентность характеризуется эффективностью, конструктивностью внешней и внутренней деятельности на базе психологической грамотности, то есть продуктивное применение знаний, умений для решения стоящих перед человеком жизненных задач.

В работах психологов рассматриваются отдельные стороны психологической компетентности: компетентность в общении (Л.А. Петровская, Ю.Н. Емельянов, Т. Гордон и др.), интеллектуальная компетентность (М.А. Холодная), социально-психологическая компетентность (Р. Ульрих). Многие зарубежные ученые практически не разделяют понятия грамотности и компетентности. Грамотность ими рассматривается как «начальный» уровень компетентности (L.A. Festing) [9]. В работах ряда зарубежных ученых рассматриваются отдельные стороны психологической компетентности: компетентность в общении, интеллектуальная компетентность, со-

циально-психологическая компетентность и т. д. (M. Herskovits) [10].

М.А. Холодная в своих трудах определяет психологическую компетентность как определенный вид построения системы предметно-специфических знаний, благодаря которому человек имеет возможность принимать эффективные решения в соответствующей ситуации [11].

Ценностно-смысловой компонент психологической культуры личности представляет собой определенную систему личностно ценных ориентаций, ценностных отношений, потребностей, устремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, верований в области психологии человека, его деятельности, взаимоотношений с окружающими и т. д. (J.J. Honigman) [12]. Это определенные «духовные опоры», придающие человеку смысл жизни, ориентирующие его в жизни, способствующие противостоянию разрушительным и негативным влияниям. Эти характеристики составляют основу внутреннего мира личности. Ценностно-смысловой компонент составляет «ядро» структуры личности и характеризует ее направленность. Иерархия ценностей и смыслов, мировоззрение, убеждения и идеалы составляют содержательную сторону структуры направленности личности.

А. Маслоу выделяет, исходя из описанной им иерархии потребностей, две группы ценностей: высшие – ценности развития (эстетические, нравственные, познавательные и т. д.), низшие – регрессивные ценности, способствующие выживанию (покой, сон, отдых, безопасность и т. д.) [13]. Е. Fromm называет два вида индивидуальной системы ценностей, где ключевыми словами являются «быть» и «иметь» [14]. V. Frankl отмечает, что противоречия в системе ценностей рождают ценностные конфликты, приводящие к хроническим неврозам [14].

Наиболее значимые характеристики ценностно-смыслового компонента психологической культуры: гармоничность, присутствие в его содержании гуманистических ценностей, психологическая направленность, четкость и осознанность, степень обобщенности.

Рефлексия представляет собой осмысление человеком целей, процесса и результатов своей деятельности по освоению психологической культуры, осознание тех внутренних изменений, которые в нем происходят, себя как изменяющейся личности, субъекта деятельности и отношений. Рефлексия человека как субъекта психологической культуры охватывает все перечисленные ее компоненты: осмысление собственного уровня

психологической грамотности и компетентности, особенностей ценностно-смысловой сферы, культуросотворчества [8].

Культуротворчество как завершающий, наивысший компонент развития психологической культуры характеризует человека не только как результат творения культуры, но и как ее творца. А. Маслоу назвал способность к творчеству наиболее универсальной характеристикой, функцией человека [13].

Итак, психологическая культура является системным образованием, каждый компонент которой взаимосвязан с другими и вместе с тем является самостоятельной характеристикой, выполняющей свои функции.

Целью исследования явилась разработка и научное обоснование системы развития психологической культуры будущих педагогов-психологов в образовательном пространстве вуза, включающей в себя элективный курс «Психологическая культура и здоровье» в учебном процессе и программу психологического тренинга, представляющего собой модель системы психологического сопровождения во внеучебное время. Базой исследования явился Казахский гуманитарно-юридический инновационный университет г. Семей Восточно-Казахстанской области. Испытуемыми стали студенты 4-го курса специальности 5В010300 «Педагогика и психология». Выборка испытуемых составила 30 человек.

С целью развития уровня психологической культуры в 7 семестре 2019/20 учебного года в учебный план специальности 5В010300 «Педагогика и психология» в качестве элективной дисциплины был внедрен курс «Психологическая культура и здоровье», который был рассчитан для студентов 4-го курса. Данный курс состоял из 3 академических кредитов и включал в себя 30 часов лекций, 15 часов практических занятий и 22,5 часа на СРСР. Цель преподавания дисциплины – показать значение психологической культуры и психологического здоровья личности, определяющих факторов, а также средств и методов их сохранения, укрепления и развития. Курс состоял из двух модулей: «Психическое и психологическое здоровье школьников» и «Психологическая культура – основа и условие психического и психологического здоровья человека» [15].

Также нами была применена специальная программа психологической работы со студентами, в основе которой лежит модель психологического сопровождения будущих педагогов-психологов в форме психологического тренинга. Главной целью данной программы является создание оп-

тимальных условий, способствующих развитию психологической культуры у студентов. Конкретизация цели раскрыта в задачах тренинга, включающих развитие отдельных компонентов психологической культуры.

В структуру тренинговой работы вошли такие формы, как ролевая игра, упражнение, групповая дискуссия и техники релаксации. При разработке тренинга нами были учтены возрастные и психологические особенности юношества. Всего было разработано 16 занятий, длительностью по 2 академических часа каждое. Структура занятий имеет определенную последовательность: вводная часть, основная часть и заключение. В начале каждого занятия проводится ритуал приветствия, разминочное упражнение на эмоциональный настрой, затем основная часть, в завершении студенты принимают участие в 5–10-минутной рефлексивной работе и ритуале прощания [16]. Темы занятий были направлены на развитие компонентов психологической культуры (психологической грамотности, компетентности, ценностно-смыслового компонента, саморегуляции, рефлексии, культуросотворчества).

Диагностика компонентов психологической культуры проводилась с помощью диагностической программы, разработанной Л.С. Колмогоровой и О.Г. Холодковой [8]. Она позволяет измерить значения всех компонентов психологической культуры и вычислить ее общий уровень развития. По результатам реализации разработанной программы, направленной на повышение уровня психологической культуры студентов, было выявлено повышение числа студентов с высоким уровнем психологической культуры (с 17 % до 43 %) и снижение числа студентов с низким уровнем (с 56 % до 17 %). Достоверность выявленных различий была подтверждена с помощью *t*-критерия Стьюдента для связанных выборок ($p \leq 0,01$). Определенные изменения произошли в рефлексивно-перцептивном компоненте, это проявилось в повышении уровня эмпатии ($p \leq 0,05$), сензитивности ($p \leq 0,05$), уровня чувствительности к своим потребностям и целостного восприятия картины мира ($p \leq 0,01$).

Таким образом, можно утверждать, что предложенная система психологического сопровождения занимает важное место в работе психологической службы Казахского гуманитарно-юридического инновационного университета г. Семей и оказывает поддержку в формировании психологической культуры студентов. Важно отметить комплексность предложенной программы – сочетание теоретического курса (учебный

процесс) и психологического тренинга (внеучебный процесс) позволяет, согласно теории психологической культуры, не только повысить психологическую грамотность, но и в ходе тренинговых упражнений научиться эффективно применять психологические знания в жизни, осознавать, ценить и привносить творческие элементы в свою повседневную жизнь.

Подводя итоги проведенного нами исследования по проблеме развития психологической культуры студентов, можно отметить высокую актуальность и практическую значимость данной проблемы для организации образовательного процесса будущих педагогов-психологов Казахстана. Современные учебные планы

подготовки педагогов-психологов очень редко включают дисциплины, связанные с развитием психологической культуры студентов. Кроме того, внеучебная деятельность будущих специалистов психологического профиля подготовки не предполагает психолого-педагогического сопровождения их личностного развития. В данном контексте разработка комплексной системы развития психологической культуры в образовательном пространстве вуза приобретает приоритетное значение. Это обусловлено тем, что феномен психологической культуры занимает одно из важных мест в структуре личности в целом и в профессиональной деятельности педагога-психолога в частности.

Библиографический список

1. Об образовании: Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III ЗРК. URL: http://base.sprinform.ru/show_doc.fwx?rgn=18150 (дата обращения: 27.07.2020).
2. Хмель Н. Д., Иванова Н. Д. Организация самообразовательной работы студентов. Алма-Ата, 1971. 48 с.
3. Абеуова И. А., Дусманбетов Г. А., Махаманова М. Н., Шерьязданова Х. Т. Психологическая служба в вузе: методическое пособие. Алматы: Комплекс, 2004. 65 с.
4. Шерьязданова Х. Т. Психолог в детском саду: учебное пособие. Алматы: Рауан, 1997. 56 с.
5. Мотков О. И. Психология самопознания личности: практ. пособие. М.: Треугольник, 1993. 215 с.
6. Бодалев А. А. Психология общения: избр. психол. тр. 2-е изд. М.: Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 256 с.
7. Демина Л. Д. О психологической культуре педагога-профессионала // Педагогическое образование в современном классическом ун-те России: сб. материалов летней пед. шк. Алтайского гос. университета / под ред. Ю. В. Сенько, Г. А. Спицкой. Барнаул, 2003. С. 34–65.
8. Колмогорова Л. С., Холодкова О. Г. Диагностика психологической культуры и психологического здоровья школьников: учебное пособие. Барнаул: АлтГПА, 2014. 343 с.
9. Festing L. A. Theory of Cognitive dissonance. Evanston, 1997. 111 p.
10. Herskovits M. Culture Anthropology. Man and Works. N. Y.: Knopf, 1955. 569 p., ill. 268.
11. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Томский университет, 1997. 392 с.
12. Honigman J. J. Culture and Personality. N. Y.: Harper, 1954. 499 p.
13. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 352 с.
14. Humanistic psychology. Conversations with Abraham Maslow, Gardner Murphy, Carl Rogers (de Willard B. Frick, Bristol (Ind.), Wyndham Hall Press, 1989. 186 p.
15. Рахимжанова Н. А., Турсунгожинова Г. С. Система психологического сопровождения, направленная на формирование психологической культуры будущих педагогов-психологов // Вестник КАЗНПУ им. Абая. Сер.: Психология. 2018. № 4 (57). С. 25–30.
16. Рахимжанова Н. А., Турсунгожинова Г. С. Формирование психологической культуры студентов в условиях обучения в вузе // Казахский национальный университет им. Аль-Фараби. 2018. № 3 (66). С. 71–83.

УДК 378.637-052:159.942

DOI 10.37386/2413-4481-2020-3-67-71

Н.И. Трубникова, Е.В. Маликова, Е.Б. Манузина

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье обсуждаются результаты исследования эмоционального интеллекта у студентов педагогического вуза. Представлены взгляды на понятие, сущность и структуру эмоционального интеллекта в психологической науке. Эмоциональный интеллект рассматривается как одна из основных детерминант успешной педагогической деятельности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, профессионально важные качества, уровень развития эмоционального интеллекта, компоненты эмоционального интеллекта, успешность педагога, студенческий возраст.

N.I. Trubnikova, E.V. Malikova, E.B. Manuzina

Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY OF GRADUATES OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article discusses the results of a study of emotional intelligence in students of a pedagogical university. The authors presented the views on the concept, the essence and the structure of the emotional intelligence regarding psychological science. Emotional intelligence is considered as one of the basic determinants of an efficient pedagogical activity.

Key words: emotional intelligence, professionally significant qualities, level of emotional intelligence development, emotional intelligence components, educator's efficiency, student age.

Современное общество предъявляет высокие требования к системе образования, качеству подготовки педагогических кадров, уровню их профессионально значимых характеристик, которые формируются в период обучения в вузе. Особую значимость приобретают такие личностные характеристики выпускников педагогических вузов, которые позволяют им быть гибкими и открытыми для новых знаний, помогают найти контакт с детьми, родителями, легко интегрироваться в педагогический коллектив. Кроме того, современному педагогу необходимо чутко улавливать настроение детей, их эмоциональное состояние, уметь управлять не только своими эмоциями, но и эмоциями детей.

В своих исследованиях Д. Гоулман показал, что жизненный и профессиональный успех человека определяется не столько уровнем интеллектуального развития, сколько такими способностями, как способность к самопознанию, способность к эмоциональной регуляции, большое значение, по его мнению, имеет умение выражать свои чувства, понимать чувства, состояния другого человека и тонко на них реагировать [1]. Человек, имеющий высокий уровень эмоционального интеллекта, обладает способностью управлять собственными эмоциями, понимает эмоции других людей. В ре-

зультате такому человеку свойственны более высокая адаптивность и эффективность в общении. Такие люди более успешны в достижении поставленных целей [2].

Не случайно многие отечественные исследователи отмечают, что профессиональный успех выпускников педагогических вузов в большей мере связан с эмоциональным, а не с когнитивным интеллектом (Г.К. Ахметова, Л.А. Безбородова, М.А. Безбородова, М.А. Манойлова, Н.Г. Милованова, Л.М. Митина, Е.Ю. Почтарев и др.). М.А. Манойлова считает, что эмоциональный интеллект можно отнести к профессионально важным качествам педагога. По мнению В.Д. Шадрикова, профессионально важные качества выполняют роль внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности, что обуславливает формирование психологической системы деятельности [3].

Известно, что профессия педагога требует большой эмоциональной отдачи. Именно поэтому эмоциональный интеллект является неотъемлемой личностной составляющей педагогического мастерства. Эмоциональный интеллект можно рассматривать как системообразующий фактор эффективной педагогической деятельности, опосредующий как

приобретение профессиональных знаний, так и личностное развитие учителя и учащихся. В связи с этим возникает необходимость исследования эмоционального интеллекта у будущих педагогов.

Исследованием проблемы эмоционального интеллекта занимались многие отечественные и зарубежные психологи, такие как И.Н. Андреева, Д. Гоулман, С.П. Деревянко, Д.В. Люсин, М.А. Манойлова, Дж. Майер, П. Сэловей и др.

Существуют разнообразные подходы к пониманию эмоционального интеллекта. Так под эмоциональным интеллектом понимают:

- способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний (Р. Бар-Он);
- способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза (Дж. Майер);
- совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, которые оказывают влияние на общую способность кого-либо эффективно справляться с требованиями и давлением окружающей среды (И.Н. Андреева);
- способность эффективно контролировать эмоции и использовать их для улучшения мышления (R. Buck, R.S. Lazarus);
- способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого (М.А. Манойлова).

Несмотря на различные подходы к определению понятия и сущности эмоционального интеллекта, большинство авторов сходятся в том, что данный феномен предполагает способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого [1, 2, 4–8]. Именно данного определения мы будем придерживаться в своем исследовании.

Для исследования проблемы эмоционального интеллекта важно выявить его структурные компоненты. Знание составляющих эмоциональный интеллект необходимо для внутренней регуляции собственных эмоциональных состояний и для успешного взаимодействия с окружающими, раз-

витие этих составляющих способствует личностному, а также профессиональному росту личности, влияя на успешность жизни человека.

В отечественной и зарубежной психологии можно выделить несколько наиболее популярных моделей эмоционального интеллекта: П. Сэловей и Дж. Майера, Д. Гоулмана, Р. Бар-Она, Д.В. Люсина.

Несмотря на различия в моделях эмоционального интеллекта, большинство психологов выделяют такие структурные компоненты, как понимание и анализ своих и чужих эмоций, восприятие, оценка и выражение эмоций, управление эмоциями, самоконтроль, эмпатия [1, 2, 5–7]. При этом наиболее удобной в применении является модель Д.В. Люсина [6, 7]. Автор рассматривает эмоциональный интеллект с двух сторон – межличностной и внутриличностной, учитывая, с одной стороны, направленность на собственные эмоции или эмоции других людей, а с другой стороны, направленность на понимание и управление как своими, так и чужими эмоциями. Подобная структура является весьма удобной для глубокого изучения эмоционального интеллекта у будущих педагогов.

Студенческий возраст является сензитивным периодом для профессионального становления. Это пора сложнейшего структурирования интеллекта, интенсивной и активной социализации человека как будущего «деятели» и профессионала. В этот период активно формируется профессиональная направленность, компетентность, готовность к дальнейшему профессиональному росту и развитию [9].

В нашем исследовании приняли участие 125 студентов педагогического вуза. Исследование проходило в два этапа. На первом этапе в исследовании приняли участие 65 студентов 1-го курса, на втором – 60 студентов-выпускников.

В качестве методики исследования был использован опросник «ЭМИн» Д.В. Люсина [6, 7]. Методика «ЭМИн» Д.В. Люсина измеряет различные аспекты эмоционального интеллекта. В основу модели эмоционального интеллекта Д.В. Люсина положена априорная структура эмоционального интеллекта, представленная в таблице 1.

Таблица 1

Априорная структура эмоционального интеллекта, положенная в основу опросника «ЭМИн»

Измерения	Межличностный ЭИ	Внутриличностный ЭИ
Понимание эмоций	Понимание чужих эмоций	Понимание своих эмоций
Управление эмоциями	Управление чужими эмоциями	Управление своими эмоциями

Результаты диагностики уровня развития компонентов эмоционального интеллекта у студен-

тов 1-го и выпускного курсов представлены на рисунке 1.

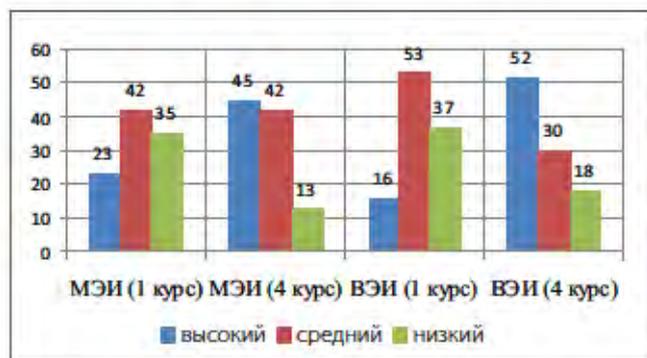


Рис. 1. Уровень развития компонентов эмоционального интеллекта студентов 1-го и 4-го курсов (N1 = 60, N2 = 65, данные в %)

Анализ и сравнение результатов, полученных в ходе исследования, показал, что у студентов 1-го курса по шкале межличностного эмоционального интеллекта преобладают средний и низкий уровни. Межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ) – это понимание эмоций других людей и управление ими. Это говорит о том, что большинство студентов-первокурсников испытывают трудности при общении в процессе обучения, сложности в понимании эмоциональных состояний и чувств других людей в процессе взаимодействия. Кроме того, им сложно управлять эмоциями других людей, когда нет уверенности, а правильно ли понята эмоция собеседника.

В отличие от студентов 1-го курса у студентов 4-го курса преобладают высокий и средний уровни межличностного эмоционального интеллекта. Следовательно, студенты-выпускники достаточно комфортно чувствуют себя в ситуациях общения с другими людьми. Они хорошо понимают чужие эмоции и чувства и могут умело ими управлять.

Шкала внутриличностного эмоционального интеллекта (ВЭИ) означает понимание собственных эмоций и управление ими, способность к пониманию своих и чужих эмоций, способность к управлению своими и чужими эмоциями. По данному параметру у студентов 1-го курса выявлен средний и низкий уровни. Это говорит о том, что большинство первокурсников испытывают сложности при управлении своими эмоциями и чувствами. В отличие от первокурсников у студентов-выпускников преобладают высокий и средний уровни внутриличностного эмоционального интеллекта.

Кроме того, были получены результаты по следующим шкалам: МП, МУ, ВУ, ВЭ, ВП. Шкала МП – понимание чужих эмоций. Она характеризуется способностью понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикуляция, звучание

голоса) и/или интуитивно; чуткостью к внутренним состояниям других людей.

В результате проведенного исследования было выявлено, что у большинства первокурсников (60 % от выборки) преобладает низкий уровень понимания чужих эмоций. Это говорит о том, что студентам достаточно сложно понять, какие чувства и эмоции испытывает другой человек. В общении испытывают трудности в проявлении эмпатии к собеседнику. У большинства студентов-выпускников преобладает средний уровень (40 % от выборки) понимания эмоций других людей, у 33 % – высокий. Это значит, что студенты-выпускники практически не испытывают трудностей при идентификации эмоций других людей.

Шкала МУ – управление чужими эмоциями. Характеризуется способностью вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций, склонность к манипулированию людьми. У большинства первокурсников выявлен средний уровень управления чужими эмоциями (45 % от выборки). Эти студенты способны манипулировать эмоциями людей и контролировать интенсивность влияния на эмоциональные состояния других людей. Высокий уровень управления чужими эмоциями демонстрируют 30 % студентов 1-го курса.

По данной шкале большинство студентов 4-го курса демонстрируют высокий уровень управления чужими эмоциями (48 % от выборки). Это значит, что студенты-выпускники в процессе общения используют по назначению способность вызывать определенные эмоции у других людей. Они могут быть хорошими манипуляторами на эмоциональном уровне.

Шкала ВП – понимание своих эмоций. Под способностью к осознанию своих эмоций понимается распознавание эмоций и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию. У большинства студентов 1-го курса (52 %) и 4-го курса (47 %) выявлен средний уровень понимания своих эмоций. Можно сказать, что студенты распознают и достаточно правильно идентифицируют свои эмоции. Низкий уровень демонстрируют 38 % студентов 1-го курса. Эти студенты плохо понимают свои эмоции и чувства, не осознают причины своих эмоциональных состояний и не могут их описать. Высокий уровень понимания своих эмоций выявлен только у 10 % первокурсников. Высокий уровень понимания своих эмоций демонстрируют только 27 % студентов-выпускников. Это говорит о том, что данные студенты грамотно способны распознать, какие эмоции они испытывают в определенной

ситуации. Четко осознают причины своих эмоций и чувств и могут их вербально описать.

Шкала ВУ – управление своими эмоциями. Способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные. У большинства первокурсников выявлен низкий уровень управления своими эмоциями (43 % от выборки). Этим студентам трудно контролировать свои нежелательные эмоции. Средний уровень управления своими эмоциями демонстрируют 37 % студентов 1-го курса. Эти первокурсники чувствуют потребность управлять своими эмоциями, они стремятся поддерживать желательные эмоции. Высокий уровень управления своими эмоциями выявлен только у 20 % студентов 1-го курса. Можно сказать, что эти студенты способны управлять своими эмоциями, как положительными, так и отрицательными. У большинства студентов-выпускников выявлен высокий уровень управления своими эмоциями (63 % от выборки). Это проявляется в грамотном контроле собственных эмоций и способности вызывать и поддерживать желательные эмоции.

Шкала ВЭ – контроль экспрессии. Способность контролировать внешние проявления своих эмоций. У большинства студентов 1-го курса преобладающим является средний уровень контроля собственной экспрессии (38 % от выборки). Это говорит о том, что студенты хорошо контролируют свою экспрессивность. Разбираются в том, какие эмоции соответствуют ситуации. Низкий уровень контроля своей экспрессивности выявлен у 32 % испытуемых. Эти студенты испытывают сложности в ситуациях, когда теряют контроль над собственными эмоциями. Поведение становится импульсивным, а речь очень динамичной и эмоционально ярко окрашенной. Возникают сложности при контроле собственных эмоциональных состояний. Высокий уровень контроля своей экспрессии демонстрируют 30 % испытуемых. Можно говорить о хорошо развитой способности контролировать собственные эмоциональные состояния и чувства. Испытуемые на высоком уровне контролируют собственные эмоциональные состояния в разных ситуациях и при любых обстоятельствах.

Высокий уровень контроля над собственной экспрессией показали большинство выпускников (58 % от выборки). Это говорит о том, что эти студенты в процессе взаимодействия с окружающими имеют хороший контроль над своей экспрессивностью. Средний уровень контроля над своей экспрессией был выявлен у 27 % студентов 4-го

курса. Только 15 % студентов-выпускников показали низкий уровень контроля над своей экспрессивностью. Это проявляется в импульсивной жесткости и эмоционально возбужденной речи.

Результаты исследования уровня развития общего эмоционального интеллекта (ОЭИ) студентов 1-го и выпускных курсов, полученные с помощью методики «ЭмИн» Д.В. Люпина, представлены на рисунке 2.

Общий эмоциональный интеллект является собирательным показателем, в нем объединены все составляющие компоненты. Шкала общего эмоционального интеллекта означает способность к пониманию эмоций, что человек может распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека. Человек может идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, найти для нее словесное выражение; понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет.

По шкале общего эмоционального интеллекта у студентов 1-го курса преобладают средний и низкий уровни. Это говорит о том, что у большинства первокурсников недостаточно развита способность понимать и регулировать не только собственные эмоциональные состояния, чувства, но и чувства, настроения и переживания других людей.

В отличие от студентов 1-го курса у студентов 4-го курса преобладают высокий и средний уровни общего эмоционального интеллекта. Это говорит о том, что для большинства студентов-выпускников характерна высокая эмоциональная осведомленность, студенты-выпускники способны целенаправленно управлять своими эмоциями, понимать эмоциональные состояния других людей и воздействовать на них.

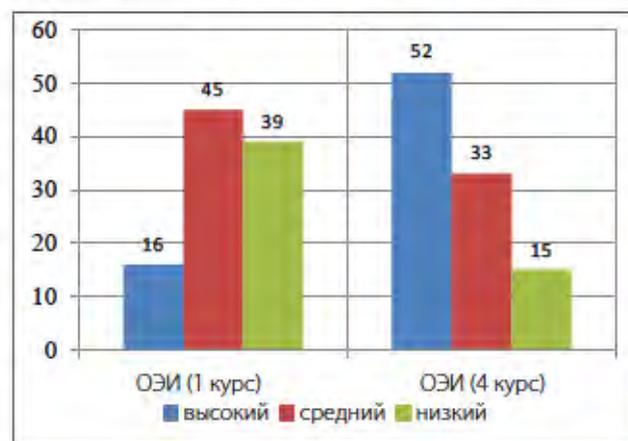


Рис. 2. Общий уровень эмоционального интеллекта студентов 1-го и 4-го курсов (N1 = 65, N2 = 60, данные в %)

Результаты сопоставления показателей эмоционального интеллекта студентов 1-го курса и студентов-выпускников подтверждаются с помощью t-критерия Стьюдента (таблица 2).

Таблица 2

Результаты значимости показателей эмоционального интеллекта студентов (1 курс и 4 курс)

Шкалы	Среднее значение 1 курс	Среднее значение 4 курс	t-критерий	p-уровень
МП	21,60	24,37	3,19	$p \leq ,01$
МУ	19,53	21,07	2,42	$p \leq ,05$
ВУ	13,12	15,78	4,18	$p \leq ,001$
ВЭ	10,68	13,07	3,72	$p \leq ,001$
ВП	16,78	19,10	2,83	$p \leq ,01$
МЭИ	41,12	45,43	3,45	$p \leq ,001$
ВЭИ	40,20	47,67	4,39	$p \leq ,001$
ОЭИ	81,55	93,10	4,83	$p \leq ,001$

Полученные результаты дают основание говорить, что в процессе профессионального обучения у студентов педагогического вуза происходит развитие эмоционального интеллекта. Студенты-выпускники обладают необходимыми способностями для того, чтобы понимать, мотивировать, сочувствовать и сопереживать окружающим, оказывать позитивное влияние на других, а также реализовать себя как профессионала.

В дальнейшем планируется продолжить исследование эмоционального интеллекта среди педагогов, работающих в образовательных организациях г. Бийска, а также составить программу, направленную на оптимизацию эмоционального интеллекта у педагогов.

Итак, эмоциональный интеллект является одним из факторов эффективности педагогической деятельности. Данный феномен включает такие важнейшие компоненты, как эмпатия, самомотивация, рефлексия, эмоциональная осведомленность, способность распознавать эмоции других людей, способность управлять своими эмоциями.

Можно утвердительно сказать, что эмоциональный интеллект как профессионально важное качество студентов педагогического вуза имеет тенденцию динамично развиваться в процессе профессионального обучения. Это говорит об эффективности образовательного процесса.

Библиографический список

1. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М., 2012. 301 с.
2. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
3. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 200 с.
4. Деревянко С. П. Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов // Инновационные образовательные технологии. 2007. № 1. С. 92–95.
5. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИИ // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
6. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 29–36.
7. Манойлова М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков: ПГПИ, 2004. 60 с.
8. Mayer J. D., Salovey P. Emotional Intelligence. N. Y., 2005. 298 p.
9. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия, 2009. 240 с.

УДК 378.67-052:159.947.5

DOI 10.37386/2413-4481-2020-3-72-76

Е.П. Федорова

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Т.Ю. Артюхова

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА В ТВОРЧЕСТВЕ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье представлены некоторые результаты исследования мотивации самореализации в творчестве студентов, получающих художественно-педагогическое образование и занимающихся творчеством. Утверждается, что самореализация в творчестве носит полимотивированный характер. По данным исследования, самореализация определяется доминированием ведущих мотивов, смыслами и ценностями творчества. В рамках исследования с помощью метода контент-анализа выделены шесть основных мотивов. Выявлено преобладание глубинных внутренних мотивов самореализации в творчестве, среди которых «творчество как смысл жизни и ценность», «творчество как самопознание», «творчество как понимание себя», «творчество как выбор жизненного пути, самоопределение», «саморазвитие в творчестве».

Ключевые слова: творчество, креативность, мотивация, глубинные мотивы, самопознание, саморазвитие, самореализация, смысл, личностный смысл, ценность творчества, контент-анализ.

E.P. Fedorova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

T.Yu. Artyukhova

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

PECULIARITIES OF MOTIVATION OF HUMAN SELF-REALIZATION IN CREATIVITY OF STUDENTS OF ARTISTIC SPECIALTIES

The article presents some results of the study of the motivation for self-realization in the work of students who receive artistic and pedagogical education and are engaged in creativity. It is argued that self-realization in creativity is polymotivated in nature. According to the study, self-realization in creativity is determined by the dominance of motivation with the meanings and values of creativity. Within the framework of the study, using the method of content analysis, six main motives of self-realization in creativity are identified. The predominance of deep internal motives of self-realization in creativity was revealed, among which: "creativity as the meaning of life and value", "creativity as self-knowledge", "creativity as understanding of oneself", "creativity as a choice of life path, self-determination", "self-development in creativity".

Key words: creativity, creativity, motivation, deep motives, self-knowledge, self-development, self-realization, meaning, personal meaning, value of creativity, content analysis.

Система высшего образования одной из своих целей видит создание условий для развития творческого потенциала обучающихся. Кроме того, во многих ФГОС по различным направлениям подготовки определено формирование такой компетенции, как готовность к саморазвитию, самореализации и самосовершенствованию. Потенциал личности, в том числе и творческий, возможности развития, «креативность» и «способность к творчеству» – далеко не полный перечень характеристик, составляющих основу творческой личности и предпосылок ее становления в вузе. Специалисты указывают на необходимость создания развивающей образовательной среды,

предполагающей не только введение в образовательные программы специальных вариативных модулей, создание условий для участия в проектной деятельности, но и возможностей для проявления инициативы, творческой активности, совместного творчества студентов [1, 2].

Изучение проблемы творчества определяется не только научными интересами исследователей, но и выраженным социальным заказом на «повышение творческого потенциала человека» как основного ресурса развития общества. В психологии творчества, складывающейся на рубеже XIX–XX в., изучались и описывались феномены, связанные с созданием нового и оригинального.

Проблема творчества рассматривается сегодня в широком контексте – о возможности человеку стать творцом своей неповторимой судьбы, об акте «самотворения», открытия нового (в себе и в Мире) [3]. Вспоминаются слова Л.С. Выготского, актуальные и сегодня: «Каждая наша мысль, каждое наше движение и переживание является стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперед к чему-то новому» [4].

В разные периоды развития психологии, в русле формировавшихся теоретических подходов предлагалось свое понимание творчества. Я.А. Пономарев отмечал в своих работах: вряд ли можно ожидать от науки универсального понимания природы творчества, полностью отвечающей всем собранным эмпирическим фактам и всякого рода запросам. «По разным причинам целостная теория творчества вряд ли была возможна», – писал ученый [5, 6].

Л.С. Выготским был сформулирован методологический принцип, подтвержденный на протяжении XX века в исследованиях творчества в поисках ответа на вопрос, что есть феномен творчества: «На пути отождествления целого с элементами проблема не решается, а просто обходится» [4, с. 12]. Психология в исследовании творчества долгое время шла по пути «поэлементного анализа». В конце 1990-х годов Д.Б. Богоявленская констатирует, что одна из основных трудностей – это определение понятия «творчество». Обусловлено это отсутствием непосредственно операционального, психологического наполнения понятия «творчества» не по *содержанию* процесса, а по *продукту* (создание нового)» [7, с. 35]. В ряде исследований отмечается, что с 50-х годов прошлого века исследование творчества осуществлялось в рамках психометрической парадигмы. После открытия Дж. Гилфордом фактора дивергентности продолжался поиск ответа на вопрос об «оригинальности» как основном критерии креативности (Cr). Данный подход имеет как сторонников, так и критиков [3, 7]. Попытки определить креативность как способность к продуцированию нового не позволяли «снять» вопросы, т. к. непонятно, как трактовать понятие «новое», – отмечает Д.Б. Богоявленская. Продукт может быть новым «объективно» (иметь социальную значимость) и «субъективно» (быть новым только для его создателя) [7].

Анализ работ, посвященных творческому потенциалу человека, позволяет выделить две позиции в понимании сущности творчества. *Первая* – творчество как деятельность человека, создающая новые, оригинальные ценности (в области искус-

ства, техники, науки, практики), имеющие общественную значимость. *Вторая* – связывает творчество с деятельностью человека, направленной на самовыражение, самоактуализацию, саморазвитие. Таким образом, первое понимание делает акцент на возникающие «продукты» в итоге деятельности – новые идеи, вещи и т. д., а второе – акцент на самореализации и «самоосуществлении» в творчестве, побуждении к творческой деятельности, мотивации, идущей «изнутри» самого человека. Именно второе направление исследований, предполагающее самореализацию человека в творческой деятельности, интересует нас в контексте данной статьи [3, 6, 8].

Так, обращение к работам Я.А. Пономарева позволяет заметить, что ученый выделяет два личностных качества, сопряженных со способностью к творчеству – *интенсивность поисковой мотивации* и *чувствительность к «побочным» продуктам деятельности*. Творческий человек, по мысли ученого, видит побочные результаты, а нетворческий видит только целесообразные результаты, проходя мимо новизны. Называются качества, способствующие процессу творчества (а значит, как мы полагаем, самореализации человека в творчестве):

- *психологическая гибкость* – позволяет легко взаимодействовать рациональному и интуитивному аспектам, что дает возможность реализации в творчестве;

- *сила творческой мотивации* – поддерживает упорство человека по поиску нового в достаточно неопределенной, по сути, психологически фрустрирующей ситуации. Эта мотивация удерживает человека от поспешного выхода из творческой ситуации и ухода в зону конкретности, определенности, репродуктивности решений (зону психологического комфорта);

- *широта и глубина осознания* человеком многообразных предметных, социокультурных и других контекстов позволяет ему «опознать» побочные инновационные продукты своего творческого поиска [6].

Обращаясь к работам Д.Б. Богоявленской, отметим два тезиса, важных для утверждения понимания творчества как проявления феноменов саморазвития и самореализации человека, обозначенные в работе 1999 года «Субъект деятельности в проблематике творчества»:

- «не особая специфическая способность, а *позиция субъекта деятельности* определяет возможность творческих достижений»;

- «*способность к саморазвитию деятельности* не объяснима лишь свойствами интеллекта» [9, с. 36].

На материале десятилетних лонгитюдных исследований ученым показано:

- способность к саморазвитию деятельности не связана лишь со свойствами интеллекта;
- теоретическое мышление выступает средством развития познавательной самостоятельности и его сформированность переходит в личное качество, обеспечивающее развитие творческих способностей [9].

Понимание творчества как «способности к саморазвитию» (Д.Б. Богоявленская) и идея о «взаимодействии, ведущем к развитию» (Я.А. Пономарев), прослеживаются в работах А. Маслоу, который определил достаточно широкое «поле» творчества, понимая «творческую самореализацию как определенную установку, склонность ко всему подходить творчески» [10]. Один из основателей гуманистического направления в психологии отказывался от представления о том, что творческие способности обязательно должны привести к созданию какого-либо «продукта». Существенным аспектом творчества самоактуализирующейся личности им описывалась способность людей, ориентированных на творческую самореализацию *выражать идеи и чувства открыто*. Вот какую характеристику А. Маслоу обозначает в описании самоактуализирующейся личности: «Невинность их восприятия и экспрессивности сочеталась с большими умственными способностями» [10, с. 176]. «Самореализующиеся люди в известной мере не боятся неведомого, таинственного, непонятного, более того, оно их часто привлекает», т. е. автор говорит о характеристиках творческой личности и делает основополагающий вывод: «Похоже на то, что мы имеем дело с фундаментальной, изначально присущей человеческой природе характеристикой потенциальной возможностью, которая дана всем человеческим существам от рождения» [10, с. 176].

Обращаясь вновь к работам отечественных ученых, мы обнаруживаем в работах Д.А. Леонтьева тезис о творческой самореализации как ведущей движущей силе развитой личности, побуждающей и направляющей ее. Происхождение, сущность и характер творческих сил человека он связывает с основными вопросами человеческого бытия: *Что я могу? Что я должен делать? На что я смею надеяться? Что такое человек?* [11, с. 156]. В рассмотрении проблемы самореализации Д.А. Леонтьев выделяет три уровня анализа, один из которых *психологический*: анализируются личностные качества и конкретные условия, позволяющие данной личности продуктивно самореализоваться. Здесь исследуется *мотивационная* основа самореализации. Автор высказывает мысль о том, что самореализация обусловлена *мотивом продолжения жизни в других* путем транс-

ляции своей индивидуальности (через изменения в других). Д.А. Леонтьев полагает, потребность в самореализации может отождествляться с третьим уровнем потребностей, обозначенным в «трехуровневой типологии потребностей»: *потребность в творчестве, в личностном общении, в социально-преобразовательной деятельности, в материнстве* и т. п. [8, 11].

В ходе психоисторического анализа самореализации В.Е. Ключко Э.В. Галажинским была рассмотрена проблема творчества и мышления как необходимых условий самореализации [8]. В ходе исследований утверждается тезис, что полнота исследования самореализации может быть достигнута в случае рассмотрения ее как «формы проявления самоорганизации человека как целостной психологической системы» [8, с. 33].

Проблему мотивации творчества поставлена Д.Б. Богоявленской как мотивации творческой деятельности и побуждение к ней. Обозначая связь мотивации и творческих способностей, ученый утверждает: «Не особая специфическая способность, а позиция субъекта деятельности определяет возможность творческих достижений» [7, с. 36]. «Способность к саморазвитию деятельности не объяснима лишь свойствами интеллекта» [7, с. 36]. Ученый подчеркивает: «Мотивы престижа, достижения останавливают движение мысли», а «выход в более глубокие слои познания требует риска, отказ от желания добиться быстрого и эффективного результата» [7, с. 36].

В ряде исследований творчества утверждается мысль, что стремление к творчеству, творческая самореализация – проявление истинной природы человека [8, 10, 12]. Так, в своем исследовании И.О. Логинова рассматривает концептуальные основы теории жизненного самоосуществления человека – превращение возможности человека в потенции. В рамках системной антропологической психологии становится возможным понимание тех движущих сил, которые позволяют человеку выйти за пределы «его наличного бытия», в которых окружающая человека среда отвечает его возможностям появления новых измерений [13]. Основываясь на вышесказанных теоретических позициях в исследовании проблемы самореализации человека в творчестве, можно полагать, что самореализация выступает адекватным способом (формой) саморазвития и творческого самоосуществления человека, в которой проявляется способность человека выстраивать свою жизненную перспективу «из настоящего в будущее» [8, 12, 13].

Представим некоторые результаты пилотажного исследования психологических оснований

самореализации в творчестве. На первом этапе исследования нами была определена задача изучения мотивации творчества студентов, обучающихся художественно-творческим специальностям в вузе и занимающихся разными видами художественного творчества. Выборку исследования составили студенты художественно-графического факультета педагогического вуза в возрасте 18–20 лет ($n = 127$ чел.). Выбор респондентов обусловлен, кроме освоения творческой профессии, их включенностью в занятия творчеством достаточно длительный период жизни (от 3 лет и более). На первом этапе исследования респондентам предлагалось написать эссе на тему «Моя жизнь и творчество» в форме свободного высказывания – ограничения по времени и объему не было установлено. В инструкции не были озвучены позиции, связанные с мотивом выбора занятий творчеством. Мы предполагали (исследовательская гипотеза), что мотивы выбора занятий творчеством должны были проявиться спонтанно в ходе письменного высказывания.

На втором этапе исследования тексты эссе были подвергнуты контент-анализу – методу качественно-количественного анализа содержания документа в целях выявления или измерения психологических фактов и тенденций, отраженных этими документами (в нашем случае – эссе) [14].

В ходе контент-анализа нами были выделены смысловые единицы текста, которые группировались в соответствии с выделенными направлениями анализа текстов: 1) высказывания о «временной перспективе» занятий творчеством (вчера-сегодня-завтра); 2) высказывания о мотивах творческой деятельности; 3) высказывания об эмоциональных состояниях, переживаниях; 4) высказывания о смыслах и ценностях творчества; 5) высказывания о собственном развертывании жизненного пути в связи с занятиями творчеством (высказывания, содержащие указание на «жизненный план», «жизненный сценарий»); 6) личностные качества, свойства, а также особенности самооценки автора.

Ниже мы приводим некоторые результаты исследования, связанные с мотивацией самореализации в творчестве и в контексте проблематики данной статьи.

В ходе обработки и анализа результатов исследования нами был получен список мотивов творческой деятельности (всего семнадцать). Полученный список был подвергнут процедуре ранжирования, где первый ранг присваивался наиболее часто указываемому мотиву занятий творчеством авторами эссе, а последний – менее представленным мотивам в высказываниях. По итогам контент-анализа

удалось выделить шесть ведущих мотивов самореализации в творчестве у студентов художественных специальностей (они наиболее часто оказались представленными в высказываниях).

На первом месте ожидаемый мотив «Творчество как мой основной интерес в жизни» (высокая активность в творчестве) – более 90 % утверждений. Типичные цитаты в эссе: «я хочу заниматься творчеством и готова это делать каждый день, мне это интересно», «рисование стало действительно приносить мне удовольствие».

Второе рейтинговое место у мотива «Творчество как смысл жизни» (насыщающая необходимость или поиск смысла сейчас) – около 70 % высказываний. Типичные цитаты, отнесенные к этой категории: «я люблю и хочу творить, это сейчас самое главное в моей жизни», «рисование всегда придавало моей жизни смысл», «я не могу существовать без рисования, творчества», «не просто связать свою жизнь с рисованием, а дарить и открывать творчество другим людям», «творчество для меня синонимично понятию “жизнь”», «без творчества я бы не смогла прожить и дня», «когда жизнь бессмысленна и бесцельна – творчество спасает меня».

Третье ранговое место занимают инструментальные мотивы – «Творчество как ресурс» (совладания) (отреагирование эмоциональных переживаний, преодоление личного психологического кризиса) – около 60 % высказываний отмечено в следующих выражениях: «творчество структурирует мои мысли, чувства», «творчество дает возможность пережить перемены и трудные ситуации в жизни», «когда у меня плохое настроение, я сажусь рисовать и обо всем забываю», «я забываю обо всех неприятностях в своей жизни, как только начинаю писать, это мое спасение».

Четвертое ранговое место у мотива, названного нами «Творчество как самопознание и саморазвитие» – около 50 % утверждений. Высказывания, относящиеся к выражению данной мотивации: «смотрю на другие работы художников, анализирую их, вдохновляюсь и хочу повторить или сделать лучше», «наряду с теоретической подготовкой я веду поиск собственного стиля, который хочу выразить», «творчество дает возможность показать мое видение мира другим», «в творчестве, в рисунке я выражаю образы, которые мне приходят».

Пятую позицию в ранговом распределении мы определили как мотив «Творчество как понимание себя» (поиск личностного смысла, раскрытие своего «Я», самоопределение в творчестве) – около 40 % утверждений. Типичные фразы, которые респонденты приводят в своих эссе для пятой позиции: «через рисование и творчество я хочу

разобраться в себе», «теперь я начинаю осознавать, что нахожусь на своем месте, я выбрала верный путь», «теперь, спустя год после обучения, я больше не знаю, чему стоит посвятить свою жизнь, если это не творчество», «я не могу понять: творчество меня спасает или губит», «я в постоянном поиске себя и усовершенствовании своих навыков».

Для шестой ранговой позиции, мотива «Творчество как самореализация», характерны высказывания: «творчество дает возможность показать мое видение мира другим людям», «творчество – это сфера, где я работаю и учусь», «люблю творить, учась чему-то новому», «хочу заниматься творчеством, чтобы показать людям красоту», «я осваиваю новые техники и приемы рисования и получаю от этого огромное удовольствие», «чем больше я постигаю основы творчества в своей профессии, тем больше оно меня притягивает». Невысокое ранговое место данной группы мотивов может быть объяснено нечеткостью выражений, некоторой «размытостью» формулировок, фраз, относящихся к описанию мотивации самореализации в творчестве. Поскольку такие высказывания «пронизывают» весь текст, мы наблюдали, что мотив описан и присутствует в той или иной мере в контексте всего эссе, а значит, свойственен большинству респондентов.

Анализируя полученные результаты, мы можем утверждать: самореализация в творческой деятельности полимотивирована. В ходе качественного анализа текстов обнаруживаются глубинные

мотивы самореализации в творчестве – «творчество как смысл жизни и ценность», «творчество как самопознание», «творчество как понимание себя», «творчество как выбор жизненного пути, самоопределение», «саморазвитие в творчестве». Это позволяет предположить, что в будущем мотивы творческой деятельности будут усложняться, а сама творческая личность (студенты), включенная в процесс творчества уже начиная с этапа профессионального становления, будет открывать для себя все новые смыслы саморазвития. В ходе анализа полученных результатов можно также полагать: если инструментальный мотив «творчество как интерес жизни» может оказаться довольно устойчивым (как известно, интересы изменяются с возрастом и течением жизни), то остальные проявившиеся мотивы – глубинные мотивы жизненного самоосуществления – будут устойчивыми.

Как отмечал В.Е. Ключко, «можно полагать, что в основе возникновения креативного акта лежат мотивообразующие смыслы. С них начинается инициативное (инновационное) поведение» [13, с. 15]. Полученные результаты позволяют подтвердить данный теоретический тезис: особенностью мотивации самореализации в творчестве является доминирование ведущих мотивов, а также мотивацией «смыслом и ценностью». Самореализация как движение и конструирование «себя творческого» возможна тогда, когда человек может выделить из своего жизненного пространства «только то, что имеет смысл, становится достоянием сознания (и познания)» [13, с. 16].

Библиографический список

1. Барышева Т. А., Гогоберидзе А. Г., Савинова Л. Ю. Психология креативности и педагогика творчества в подготовке магистра // ALMA MATER (Вестник высшей школы). 2020. № 2. С. 49–54.
2. Попова М. С. Проектная деятельность как средство развития творческой активности студентов вуза // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2017. № 3. С. 101–103.
3. Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Психология творческой уникальности человека. М.: Институт психологии РАН, 2002. 256 с.
4. Выготский Л. С. Конкретная психология человека // Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2005. 1136 с.
5. Пономарев Я. А. Исследование творческого потенциала человека // Вопросы психологии. 1991. Т. 12, № 1. С. 3–12.
6. Пономарев Я. А. Психология творчества. М., 1976. 302 с.
7. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: монография. Самара: Изд. дом «Федоров», 2009. 416 с.
8. Ключко В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск: Изд-во ТГУ, 1999. 154 с.
9. Богоявленская Д. Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 35–41.
10. Маслоу А. Психология бытия. М.: Ваклер, 1997. 304 с.
11. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 512 с.
12. Ключко В. Е. Смысловая обусловленность креативного акта: системно-антропологический контекст // Сибирский психологический журнал. 2014. Вып. 53. С. 6–20.
13. Логинова И. О. Концептуальные основания теории жизненного самоосуществления человека: продолжение идей системной антропологической психологии // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2017. № 2 (31). С. 73–77.
14. Артемьева О. А. Качественные и количественные методы исследования в психологии. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2012. 143 с.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ



Отечественная история

УДК 94(470)''192'':63-051

DOI 10.37386/2413-4481-2020-3-79-82

С.И. Бондаренко

Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия

СЕЛЬСКИЕ СОВЕТЫ И КРЕСТЬЯНСТВО В ГОДЫ НЭПа: ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

Статья посвящена проблемам утверждения советской власти в деревне. В повседневной жизни власть большевиков воспринималась неоднозначно. Сельские Советы должны были стать органами народовластия, но в ходе работы приобрели весьма специфические черты. К 1927 году стало ясно, что сельсоветы не выполнили возложенной на них роли. Через анализ писем во власть автор выявляет причины неоднозначного восприятия крестьянами нового органа власти.

Ключевые слова: НЭП, крестьяне, сельские Советы, повседневность.

S.I. Bondarenko

Altai State Agrarian University, Barnaul, Russia

RURAL COUNCILS AND THE PEASANTRY DURING THE NEP: PROBLEMS OF RELATIONS

The article is devoted to the problems of establishing Soviet power in the countryside. In everyday life, the power of the Bolsheviks was perceived ambiguously. Rural Councils were supposed to become organs of people's power, but in the course of their work they acquired very specific features. By 1927, it was clear that the rural councils had not fulfilled their role. Through the analysis of letters to the authorities, the author reveals the reasons for the ambiguous perception of the new government body by the peasants.

Key words: NEP, farmers, rural councils, everyday life.

В современной историографии достаточно много исследований посвящено социально-экономической, политической истории НЭПа. Вместе с тем это один из самых концептуально-значимых и важных периодов советской истории. Неугасаемый исследовательский интерес отечественных и зарубежных историков подчеркивает актуальность темы.

Отличительные признаки историографии вопроса советского периода – его опора на мононаучную марксистско-ленинскую парадигму. В данном контексте написаны монографии Ю.С. Кукушкина и А.И. Калмыковой. Их исследования посвящены работе сельсоветов и классовой борьбе в деревне [1]. Данные работы ценны конкретно историческим материалом. Авторы обстоятельно вскрывают и анализируют особенности процесса социального расслоения крестьян. Вторая половина 1980-х гг. отмечается поисками новых методологических подходов. Многими исследователями отстаиваются идеи и преимущества системного подхода в изучении культуры. Первым опытом практического применения

новой методологии явилась коллективная монография П.С. Кабытова, В.А. Козлова, Б.Г. Литвака «Русское крестьянство: этапы духовного освобождения» [2]. Рассматривая влияние новаций на крестьян, авторы стремились показать отношение крестьян к ним. В работе отмечена сложность этих процессов в повседневной жизни, что, несомненно, ставит исследование в разряд качественно новых в разработке темы. В 1990-е годы значительно расширяется тематика исследований по истории крестьянства. После октябрьского переворота в стране начала создаваться новая структура власти в центре и на местах. Расширение демократических начал в структуре местного самоуправления через Советы провозглашалось большевиками одной из приоритетных задач.

В 1920-е годы большевистскому руководству в целом удалось утвердить свое господство в городе и в деревне. Новая экономическая политика стимулировала данный процесс. Однако в повседневной жизни это было далеко неоднозначно. Не сразу советской власти удалось наладить работу местных органов власти. Многие советские ра-

ботники продолжали работать в духе «военного коммунизма». Это вызывало недоверие крестьян к органам местной власти. В представлении крестьян именно местная власть отвечала за все нововведения в жизни деревни, соответственно, и за их неудачи.

В 1924 г. состоялись выборы в сельские Советы Сибири. Явка избирателей снизилась по сравнению с 1923 г. на 9 %. В выборах сельсоветов приняло участие лишь 31,4 % избирателей [3, с. 213]. Снижение явки объяснялось, прежде всего, тем, что выборы в сельсоветы проходили с явными и грубыми нарушениями. Крестьяне в письмах в «Крестьянскую газету» писали о том, что беспартийных плохо берут на работу в сельские советы. Крестьянские отклики показывали многие ошибки советской власти в организации выборов в сельсоветы.

Анализ писем в «Крестьянскую газету» показывает, что многие сельские Советы 1920-х гг. состояли из нескольких деревень. По крестьянским представлениям центром избирательной комиссии должны были быть деревни, которые находятся в центре уезда. Однако власти часто назначали центром избирательной комиссии деревню, стоящую на окраине, куда добираться крестьянам было тяжело. Возмущение крестьян вызывало также то, что уполномоченные из района приезжали с готовым списком членов комиссии, которые должны были подсчитывать голоса. Списки избираемых и процедура голосования, судя по письмам, были крестьянам не понятны. В итоге крестьяне делали вывод, что с «ними не хотят поговорить по душам» и попросту уходили, оставляя, таким образом, право избирать уполномоченным из района [4]. Не проработана оказалась и процедура голосования. Она должна была определяться по положению 1922 г. губернской избирательной комиссией по спискам или отдельным кандидатам.

В положении о деятельности сельских Советов 1922 г. определялась их структура, указывались основные задачи, но ничего не говорилось о методах работы. Предполагалось, что наиболее целесообразные методы работы будут вырабатываться депутатами советов в каждом конкретном случае.

Таким образом, местной власти давался широкий диапазон выбора методов при наличии четких задач, что в повседневной жизни приводило к открытому давлению на крестьян, что также было обусловлено и общей низкой грамотностью местных властей.

Крестьяне были недовольны выбором партийных в сельсоветы. Причем самим крестьянам попасть в партийные ряды было не просто. Несмотря на провозглашенный курс, «совершенствование внутрипартийной демократии», выдвижение в

партию «крестьян от сохи», рабочим постоянно внушалась мысль об их главенствующей роли.

В первой половине 20-х гг. до массовых компаний приема в партию у рабочих было гораздо больше шансов попасть в партию. Прием в партию крестьян, по свидетельству селькора из Павлоградского района Омского округа, проходит очень осторожно: *«Когда подали заявление о приеме в партию, то на таковой ответ не приходит, куда деваются заявления неизвестно. Поручителей совершенно мало, как требуются по три человека с двух, трехлетним стажем. Из-за таких требований крестьяне в партию не проходят»* [4]. Надежду селькор возлагал на центральную «Крестьянскую газету» и просил помочь в этом вопросе.

Пытаясь эффективно организовать работу местной власти и наладить взаимоотношения с крестьянством ЦК РКП(б) в октябре 1924 г. выдвигает лозунг «Лицом к деревне». Принимается решение покончить с административным произволом, «оживить» деятельность Советов и сделать их настоящими проводниками советской политики в деревне.

30 декабря 1924 г. властью было принято решение: выборы во многих губерниях страны отменить и назначить перевыборы. Повторные выборы привели к увеличению числа беспартийных в сельсоветах. По Сибири число коммунистов сократилось в Советах с 9,5 до 4,2 %, в райисполкомах с 28,8 % до 13,9 % [5, с. 26].

Возрастание роли беспартийных могло колебать позиции власти на местах. Уже в июле 1926 г. пленум ЦК издал резолюцию «Об итогах перевыборов Советов». В документе указывалось, что основной всех органов должны оставаться пролетарии и беднейшее крестьянство. Становилось ясно, что партия не допустит даже ослабления своего влияния. В качестве аргумента о необходимости усиления своего влияния указывалось на проблемы международного характера.

В повседневной жизни партийные установки сталкивались с множеством организационных проблем. В сентябре 1927 года особой комиссией Сибирского краевого исполнительного комитета было обследовано два сельсовета Бердского района – Койновский и Искитимский. Выводы комиссия сочла поучительными, подчеркивающими недостатки деревенской жизни. Комиссия выяснила, что официально созыв заседаний проходит регулярно при посещаемости 60–70 %, члены сельсовета официально прикреплены к секциям. Но в действительности члены сельсоветов в практическую работу не втянуты. Она ведется председателем и секретарями. Комиссия сделала вывод, что это общесибирское явление. Часто председатели были малограмотные,

и руководящая роль передавалась секретарю как единственно грамотному человеку [6].

Вот некоторые высказывания о секретарях на страницах западносибирской прессы. «У нас секретарь сельсовета очень плохой работник. К 6 часам утра он уже ухитряется напиться. Когда к нему обращаются за справками, он отвечает – приходи завтра. Сегодня очень много выпил. Трудно его застать, когда он мало выпил (деревня Озерки, Чарышского р-на, Рубцовского округа)» [6]. «Секретарь нашего сельсовета Куприянов с удовольствием исполнит просьбу зажиточного, с бедняком и разговаривать не желает. Если же к нему обращается женщина, то он кроет ее матом. – Не люблю женщин. И крою матом, чтоб в сельсовет не ходили. Они мата как комар дыму боятся. Если начнет читать циркуляр, жарит как из пулемета, ничего не понятно (село Завьялово, Знаменского р-на Тарского округа)» [6].

Взяточничество, барские замашки многих секретарей были следствием низкой общей культуры и материальной обеспеченности. Были, конечно, секретари, которые видели эти безобразия, старались объяснить. Так, один из бывших секретарей сельсовета пишет: «Среди секретарей сельсовета не должно быть паразитов и проходимцев. На секретарей мало обращают внимания, пишут только плохое, хотя в действительности это так. Секретари получают 11–15 рублей, редко где 20 или 25, хорошие работники уходят, иначе тяжелое материальное положение заставит их сделаться прихвостнями зажиточных, брать за всякую мелочь мзду и как попу опуститься в грязь мелкого обирательства» [6]. Логично, что при крайне низкой зарплате найти хорошего секретаря было сложно.

Видя пьянство, халатность, безобразия местных властей, крестьяне обращали свои надежды на центральную власть, наделяя ее желаемыми качествами. Также крестьяне считали, что плохо работает та ячейка, где секретарь назначен, а не выбран, где секретарь считает себя подчиненным и подотчетным не ячейке, а только секретарю райкома.

Чтобы как-то поднять авторитет сельсоветов, на страницах местных газет власти стали призывать крестьян открыто критиковать плохую работу ячейки. Из источников следует, что сельсоветы неохотно отчитывались перед населением, предпочитая отнекиваться от этого мероприятия. Появились призывы «Ни одного сельсовета, который бы не отчитался перед населением». Открытая критика членов сельсовета была обречена на провал, так как у местной ячейки было достаточно материальных и моральных рычагов воздействия на крестьян.

Некто, подписавшийся «Алеша из села Тогульское Бийского уезда, Барнаульского округа», в заметке «Зажим самокритики в селе Тогульском» пишет: «Большинство наших комсомольцев знают о пьянстве членов бюро райкома и ячейки. Но говорить об этом на ячейковых собраниях боятся, так как за этим угрожает исключение из комсомола» [7].

Однако были и такие ячейки, которые мало обращали внимание на задания риков (районных исполнительных комитетов), прислушивались к мнению беспартийных. Но таких было меньшинство.

Серьезной проблемой работы сельских Советов, по мнению крестьян, было формальное отношение к делу. Своеобразно описывает собрание николаевской ячейки селькор Третьяков: «В селе комсомольцев – восемь, партийцев – пять и еще есть кандидаты. Секретарь начинает собирать собрание: тот говорит – у меня голова болит, другой говорит – я только вот приехал с дровами, так отговорятся почти все и не пойдут на собрание. Секретарь бегаёт – бегаёт, махнет рукой и пойдет себе, куда ему нужно. А если через час после этого посмотреть на вечерки, то комсомольцы активно участвуют во всех играх и голова не болит и с дровами приехал, не устал и т. д.» [8].

Причину такого поведения членов ячейки Третьяков видит в том, что комсомольцы малограмотны, есть даже совсем неграмотные, секретарь неопытный и во всех отношениях халатный. Однако селькор считает, что николаевская ячейка могла бы повысить свой образовательный уровень, улучшить работу ячейки, если бы обратилась за помощью к учительству. Другой причиной слабой работы ячейки селькор считает слабый контроль рика, обвиняет рик в том, что тот «не изволит даже выслать работников, чтобы наладить работу», а местную ячейку в том, что «хочет возвысить себя, отдает хорошие отчеты о проделанной работе, но делает хуже для себя» [8].

Советская власть уделяла внимание ликвидации политической неграмотности, но этого было недостаточно. В повседневной жизни это выглядело следующим образом: из рика приезжал ликвидатор и в течение 3–4 часов проводил лекции, затем проводил проверочное испытание на знание политической грамоты и независимо от выявленных знаний уезжал в другую сельскую ячейку.

По письмам крестьян можно судить о том, что крестьяне только в общих чертах понимали сущность НЭПа, а о внутрипартийной борьбе вообще имели весьма смутное представление, но к центральной власти традиционно относились позитивно. Многие письма сибирских крестьян во власть написаны очень осторожно, дабы не оби-

деть центральную власть. Крестьян можно заподозрить в хитрости. Пытаясь высказать наиболее, но, боясь это сделать, они традиционно прикрывались своей темнотой, невежеством. Другой аспект такого осторожного и одновременно позитивного отношения к центральной власти лежит в традиционном для крестьянства представлении о ее мудрости, всемогуществе, справедливости. Например, крестьянин Федоров так заканчивает свое обращение к власти: *«Вот что меня волновало, то и написал, и извиняюсь, может быть, грубо или нескладно написал, но, сколько мог по-крестьянски написал, я нисколько не хочу задевать центра, а написал разные болячки между нами в деревне»* [9].

Несмотря на то, что внутрипартийную борьбу в 1920-е гг. невозможно было скрыть, суть ее была не достаточно ясна низовым партийным работникам даже в центре, а уж на местах и тем более.

Часто крестьяне писали письма во власть, предлагая вождям побеседовать лично с крестьянами. Например «ульяновцы» из Новониколаевской губернии считали: *«Что вам [вождям] ничего не стоит побеседовать с крестьянством»* [10].

Достаточно большое число писем посвящено критике действий местных властей, бюрократизму и произволу в советских учреждениях. В конце 1920-х гг. большинство руководителей уже назначались на свои посты сверху партийными и состояли из коммунистов-выдвиженцев. Назначенчество очень быстро утвердилось как принцип партийной политики. Вместе с назначениями выборы в органы власти теряли свое значение и превращались в формальный ритуал утверждения новых выдвиженцев по заранее подготовленному списку. Крестьяне негативно реагировали на подобные процессы. В их представлении власть нужно было заслужить хорошим поведением, хозяйственностью, рачительностью.

По мнению историка В.В. Бабашкина, консолидированная к концу 1920-х годов власть превра-

щает вопрос о дальнейшей политике в деревне из тактической проблемы внутрипартийной борьбы в вопрос жизни и смерти для себя [11].

Таким образом, процесс «оживления» Советов носил в Сибири двойственный характер. С одной стороны, «оживление» Советов объявлялось общегосударственной задачей. Об этом свидетельствуют многочисленные комиссии разных уровней по укреплению работы Советов, попытка организации обратной связи с крестьянством в форме критики неудовлетворительной работы Советов на местах и т. д. Вместе с тем на местах постоянно нарушалась процедура избирательной компании, незаконно лишали граждан избирательных прав, оказывалось давление на крестьян. Объективные причины, судя по откликам крестьян, также мешали эффективной работе Советов: удаленность избирательных участков, занятость крестьян, низкая грамотность сельского населения.

Главное же отторжение крестьян вызывала экономическая политика властей, приведшая во второй половине 1920-х гг. к увеличению налогового бремени на крепкие крестьянские хозяйства, что в корне меняло «генеральную линию» власти. В процедуре выборов в Советы это выразилось в новой инструкции по выборам 1926 г., ограничившей избирательные права зажиточных крестьян.

На протяжении 1926–1927 гг. наметилась четкая тенденция нарастания административного режима по всем направлениям государственной политики. Так, к концу 1927 г. сельским Советам были предоставлены права наложения административных взысканий за нарушения постановлений, изданных райисполкомами, а также право издания постановлений по поручению окружных исполкомов [12]. Вместе с тем ограничивалось участие рядовых, беспартийных крестьян в местных сельских Советах. Крестьянство в конце НЭПа в целом вернулось к традиционной формуле взаимоотношений с властью: «мы» и «они».

Библиографический список

1. Кукушкин Ю. С. Сельские советы и классовая борьба в деревне. М.: МГУ. 1968.
2. Кабытов П. С., Козлов В. А., Литвак Б. Г. Русское крестьянство: этапы духовного освобождения. М., 1988.
3. История Сибири: в 5 т. Л.: Наука, 1968. Т. 4. 501 с.
4. РГАЭ. Ф. 396. Оп. 3. Д. 439. Л. 2.
5. Суверов Е. В. Социально-экономическое развитие сибирской деревни (конец 1919–1929 гг.): автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Кемерово: КемГУ. 2006. 38 с.
6. Сельская жизнь. 1927. 19 августа.
7. Молодая деревня. 1928. 8 декабря.
8. РГАЭ. Ф. 96. Оп. 3. Д. 664. Л. 101.
9. ГАНУ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 1185. Л. 103.
10. РГАЭ. Ф. 396. Оп. 3. Д. 406. Л. 14.
11. Бабашкин В. В. Крестьянский менталитет: наследие России царской в России коммунистической // Общественные науки и современность. 1995. № 3. С. 105.
12. Бакшеев А. И. Проблемы властных отношений центра и региона на примере Сибири времен НЭПа // История: факты и символы. 2016. № 2. С. 115–123.

УДК 94(517.3)''1930''+94(571.151)''1930''
DOI 10.37386/2413-4481-2020-3-83-88

Н.В. Дьяченко

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ВОССТАНИЯ В ЗАПАДНОЙ МОНГОЛИИ И КОШ-АГАЧСКОМ АЙМАКЕ ОЙРОТСКОЙ АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ РСФСР В 1930 Г. КАК ПОСЛЕДСТВИЯ КОЛЛЕКТИВИЗАЦИИ И АНТИРЕЛИГИОЗНОЙ БОРЬБЫ

Исследование посвящено социально-экономическим причинам и основным событиям восстаний в Западной Монголии и сопредельном Горном Алтае в 1930 г. Восстания весной 1930-х гг. в Монголии и Кош-Агачском аймаке Ойротии стали следствием «левого курса», начатого в 1929 г. в СССР. В Монголии его проведение реализовала МНРП, руководствуясь распоряжениями советского правительства и Коминтерна. «Левый уклон», «левацкий эксперимент» включал коллективизацию, усиление налогового нажима и антирелигиозную кампанию. Программа предусматривала, прежде всего, экономические меры, но поскольку важной экономической единицей являлась буддийская церковь, политика коллективизации оказалась сопряжена и с ней.

Ключевые слова: буддийская церковь, восстания, кам, коллективизация, Монголия, Кош-Агачский аймак, Ойротия, Коминтерн.

N.V. Dyachenko

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

IN WESTERN MONGOLIA AND KOSH-AGACH AIMAK OF OIROT AUTONOMOUS REGION IN 1930 AS CONSEQUENCES COLLECTIVIZATION AND ANTI-RELIGIOUS STRUGGLE

The study is devoted to socio-economic reasons and the main events in Western Mongolia and the neighboring Altai Mountains in 1930. The uprisings in the spring of the 1930s in Mongolia and Kosh-Agach Aimak of Oirotiya were the result of the "leftist course" that began in 1929 in the USSR. In Mongolia, its implementation was carried out by the MPRP, guided by the orders of the Soviet government and the Comintern. "Left deviation", "leftist experiment" included: collectivization, increased tax pressure and anti-religious campaign. First of all, the program provided for economic measures, but since the Buddhist church was an important economic unit, the policy of collectivization turned out to be associated with it.

Key words: Buddhist church, uprisings, kam, collectivization, Mongolia, Kosh-Agach Aimak, Oirotiya, Comintern.

Решение об уничтожении буддийской церкви в Монголии было принято не сразу после национально-демократической революции 1921 г. Как свидетельствует записка секретаря Дальневосточного бюро ЦК РКП(б) Б.З. Шумяцкого В.И. Ленину от 2 ноября 1921 г. с характеристикой политического положения: «...Хутухту, как земного бога и владыку (Богдо-Хана), мы рекомендовали Нарревпартии не трогать, а превратить его в конституционного монарха без светской власти (без права veto, без права распоряжения армией, финансами и др.), с тем, чтобы без формального разрыва и с должным тактом утвердить над теократией приоритет новой власти, власти буржуазно-демократических сил» [1, с. 43]. Данная установка была принята монгольским правительством, Монголия объявлялась ограниченной монархией во главе с богдо-гэгэном вплоть до его

смерти в 1924 г. В дальнейшем политический курс в отношении церкви становится более жестким. В 1926 г. был принят закон об отделении религии от государства, не предотвративший экономические антицерковные мероприятия, в первую очередь налоговые взимания.

Важнейшей задачей МНРП и Коминтерна стало разложение ламства и ослабление его влияния на население. В сентябре 1929 г. по образцу СССР президиум ЦК МНРП принял постановление о создании колхозов и госхозов. Из Улан-Батора уполномоченный Коминтерна М.И. Амагаев телеграфировал в октябре 1929 г. о том, что население активно поддерживает конфискацию и бедняцко-средняцкие массы на собраниях высказываются за расширение конфискации. Однако налоговая политика разоряла богатых лам и принуждала рядовых монахов переходить в светское сословие.

Налогообложению подлежал не только скот, но также и основное имущество – предметы религиозного культа. Кроме того, существовали иные формы налога – так называемые военные, бюджетные и т. д.

Монгольский исследователь, профессор Чулуун Дашдаваа, говоря о социально-экономическом кризисе начала 1930-х гг., отмечает: «...за 3 года 6 месяцев (с конца 1928 г. до середины 1932 г.) была осуществлена конфискация имущества феодалов и монастырей, обобществлены средства производства путем коллективизации аратских хозяйств и ликвидации частных предпринимателей в сферах обслуживания, торговли и транспорта. ...В пятилетний план были включены такие задачи, как переход аратских хозяйств к оседлости, выпуск средств производства внутри страны, обеспечение страны собственным хлебом за счет развития земледелия и т. д. Суть административных методов управления была доведена до абсурда. Важнейшие проблемы жизнеобеспечения страны стали решаться путем проведения различных кампаний, принудительных и насильственных мер». К последствиям такой политики автор относит: сокращение скота почти на 7 млн голов, товарный голод, снижение уровня жизни народа, что привело к подрыву авторитета партии и государства среди народных масс [2, с. 142].

С начала марта 1930 г. методы проведения коллективизации становятся все более радикальными. 7 марта управление аймака Чандмань-ула опубликовало распоряжение МВД, по которому «допускается принудительное вовлечение бедняцко-средняцкого аратства в колхозы». Из хошунов поступили запросы о молодежи до 18 лет, живущей в монастырях. На это аймачное управление отдало распоряжение о принудительном выселении. В хошуне Тугсбуянт-ула аймака Чандмань-ула была создана коммуна из 100 юрт, весь скот хошуна коллективизировали, у феодалов конфисковали имущество и раздали. Следствием «левого курса» стали массовые восстания в Монголии в начале весны 1930 г. С недовольными ламами Тугсбуянта установили контакт бывшие местные феодалы. Была установлена связь с повстанцами Тувы, которые обещали поддержку [3, с. 54].

В период с 25 по 30 марта 1930 г. проходило восстание в монгольских хошунах Северо-Западной Монголии (ныне граничащих с Тывой): Тугсбуянт, Улангом и Баян-Мандал. Все началось с внезапного нападения 40 лам Тугсбуянта на учреждения хошуна и ареста там 10 госслужащих. Они захватили также отделения Монценкопа и

Стормонга, используя их для снабжения, разослали гонцов с призывом о помощи. Немедленно прибыли чиновники и некоторые араты. 27 марта повстанцы Улангома, вооруженные дубинами, арканами, ножами, двинулись к хошунному управлению. Уполномоченный ГВО «совместно с организациями принял надлежащие меры, и прибывшие ламы были немедленно арестованы». В результате подавления восстания были расстреляны 19 руководителей: 14 лам, 2 феодала и 3 арата. К заключению от 1 года до 10 лет приговорили 12 человек: 9 лам и 3 мирян. Амнистировали и приговорили условно 86 человек: 81 ламу и 5 аратов [3, с. 56].

Несмотря на жестокое подавление восстания, монгольское правительство признало «перегибы» в колхозном строительстве и антирелигиозной борьбе. В циркулярном письме ЦК МНРП и ЦК ревсомола «О работе среди ламства» от первой половины мая 1930 г. меры правительства были названы «перегибами», которые «не только не решают задачу, но, наоборот, чрезвычайно затрудняют ее решение», при этом сохранялся курс на враждебность революции и партии буддизма, как и любой религии. В этом же году был создан Союз безбожников МНР по образцу и при содействии Союза воинствующих безбожников СССР.

В дальнейшем Коминтерн активно вмешивался в антирелигиозную кампанию в Монголии, что можно проследить по ряду директив, сохранившихся в фондах Российского государственного архива социально-политической истории (РГА-СПИ) от 1930–1931 гг. В документе от 25 июля 1930 г. указывалось: «Проводить политику дальнейшего расслоения ламства и противопоставление лам-бедняков контрреволюционной, связанной с феодалами и иностранными силами верхушке. Поощрять свободный выход ламской бедноты в светское состояние». В этом же документе содержится рекомендация «обеспечить правильную политику по отношению к основным массам крестьянства и особенно к середняцким массам... в устранение всех перегибов» [4, л. 2]. Продолжение этой политики привело к крупнейшему народному восстанию на северо-западе и западе в 1932 г., откочевке населения за границу. На подавление восстаний были брошены армейские части, а руководство страны было вынуждено отказаться от радикальных социально-экономических преобразований.

Антирелигиозная кампания в СССР имела не меньший размах: по конституции РСФСР, подкрепленной инструкцией президиума ВЦИК от 4 ноября 1926 г., все служители религиозных куль-

тов были лишены избирательных прав. С 1928 г. также усилилась борьба с буддизмом в Калмыкии и Бурят-Монголии. Одним из факторов этого была начавшаяся коллективизация сельского хозяйства.

24 января 1929 г. политбюро ЦК ВКП(б) приняло резолюцию «О мерах по усилению антирелигиозной борьбы». В ее контексте президиум ВЦИК 8 апреля 1929 г. издал постановление «О религиозных объединениях», ограничивавшее их деятельность. Духовенство и население проявляли недовольство, в Бурят-Монголии отмечалось участие лам в вооруженных выступлениях против коллективизации. В Калмыкии было введено несколько налогов на буддийское духовенство еще до 1930-х гг., а с 1930 г. вводились новые. У ряда лам имущество конфисковалось, многие вынуждены были уходить в мир.

В приграничных с Монголией районах азиатской части Советского Союза – Ойротской автономной области, где проживали казахи, теленгиты и русские, реакцией населения на насильственную коллективизацию стали не только восстания, но и стремление к миграции через Монголию в Китай. Южная часть Ойротской автономной области граничила с Западной Монголией и Казахской ССР. При этом казахи и теленгиты кочевали в российско-монгольском приграничье, как и на соседних территориях Казахстана и Китая. В конце 1920-х гг. лишь казахи, теленгиты и русские (оставшиеся после эмиграции в Гражданскую войну) Китайского Синьцзяна имели возможность сохранять традиционный образ жизни и не были подвергнуты радикальным социальным экспериментам в рамках социалистического строительства. В ходе проведения антирелигиозной кампании и коллективизации камы (шаманы), ярлыкчи (служители бурханистского культа) и зажиточные крестьяне (баи) были лишены избирательных прав, утратили возможность участвовать в выборах сельских Советов, что усугубляло недовольство этой части населения. Маршрут эмиграции, как правило, проходил следующим образом: «пересечение советско-монгольской границы (часто сначала бежали в г. Кобдо), затем переход в провинцию Синьцзян, в г. Шара-Сумэ (или его окрестности), где и оставались на постоянное местожительство» [5, с. 258].

Ойротский областной отдел ОГПУ в 1929 г. взял на особый контроль эмиграционное движение на территории Кош-Агачского аймака Ойротии. По данным отдела, в конце 1929 г. на территории Кош-Агачского аймака Ойротии бай – глава рода Саргалдак – Акинов Сагиль

создал казахскую контрреволюционную группировку баев, в момент ликвидации которой часть руководителей (влиятельные баи Чамов Минат, Эрежепов Абделькерим) бежали через Монголию в Синьцзянскую провинцию Западного Китая. Связавшись с «создавшимся там к этому времени контрреволюционным националистическим центром казахской эмиграции, возглавляемым алашордынскими лидерами Раимджан Марсаковым, князем Алэн и др. (происходит из Казахстана), Чамов и Эрежепов повели работу по организации эмиграции с территории Кош-Агачского аймака» [6, с. 106].

В ноябре 1929 г. Акынов Сагиль и еще около десяти человек были арестованы Ойротской пограничной комендатурой, начались допросы обвиняемых и свидетелей, среди последних были и граждане МНР. 7 февраля 1930 г. Особая Тройка вынесла Акынову Сагиле и еще троим баям приговор – расстрелять и имущество конфисковать. Шестеро обвиняемых были осуждены к заключению в концлагерь сроком на три года. 8 марта 1930 г. осужденных баев должны были отправлять из Кош-Агачского аймака в Бийск с последующим выселением на север. Однако оставшиеся на свободе баи и крепкие середняки из рода Саргалдак решили освободить арестованных путем вооруженного восстания, которое возглавили имам Урмамбеков Исхак и бай Чукаев Джумус. Восставшие совершили нападение на председателя Казахского сельсовета. По прибытии автомобиля опергруппы Ойротской пограничной комендатуры к Казахскому сельсовету, по команде Чукаева Джунуса было совершено нападение с целью уничтожения и обезоруживания опергруппы. В результате произошла перестрелка, во время которой один из восставших был убит и трое ранены [7, с. 214]. В результате ликвидации восстания часть участников, во главе с Чукаевым, бежала в Монголию. Всего за границу ушли более ста человек, которые, как правило, в Монголии останавливались у своих родственников. Показательным является сюжет, когда представитель Монгольской Народной Республики 28 марта 1930 г. на пограничном пункте Ташанта выдал представителю Ойротской автономной области выдворенных из МНР 96 казахов, бежавших 8 марта из Кош-Агачского аймака в результате неудачного восстания [7, с. 214]. После подавления восстания Ойротский областной отдел ОГПУ начал аресты участников. Осенью 1930 г. и в течение 1931 г. прошло несколько заседаний Особой Тройки при ПП ОГПУ (Полномочное представительство Объединенного государственного политического

управления) по Западно-Сибирскому краю, положивших начало политическим репрессиям, преимущественно в отношении баев и кам.

В архивно-следственных делах Отдела спецдокументации Государственного архива Алтайского края сохранились материалы обвинительного заключения «Контрреволюционной повстанческой организации в Кош-Агачском аймаке Ойротской области». Среди прочего упоминаются обвинения кам в посредничестве передачи информации о возможности миграции в горы как избавления от налогового гнета. По показаниям одного из обвиняемых, в декабре 1929 г. кам Диду Бодон ездил камлать по Чуйскому тракту в Онгудайский аймак, а по возвращении односельчанин пришел узнать, не привез ли кам табак. При встрече с односельчанами кам рассказал, что полтора месяца камлал по Чуйскому тракту и слышал, что народ бежит в горы, говорят об этом скрытно, только надежным людям, но стараются уйти до весны в ожидании новых налогов [8, л. 275].

В разделе отчета ОГПУ «Личный состав и построение контрреволюционной организации» среди виновных перечислены, как правило, баи и камы, лишь незначительное число середняков, национальный состав: казахи, теленгиты, русские. Один из обвиняемых, казах Альпиев, показал, что кам Торкраев и Челтуев Куга – главный кам, «...который у них считается так же как у нас казак... имам... ведут агитацию среди теленгит» [8, л. 282–283]. Религиозный фактор в организации восстания более подробно изложен в разделе отчета «Практическая деятельность контрреволюционной организации» в параграфе «Использование байско-камского влияния на население, а также религиозных предрассудков масс». По показаниям одного из обвиняемых: «...Осенью 1930 г. Бодон камлал в айле... (не по болезни, а просто молебствие), где он говорил: "Я вижу кровь, должно быть большое волнение, советская власть должна быть свергнута, прежние законы воротятся, богатые возьмут верх и жизнь будет по-прежнему, власть придет с Востока, которая сметет красных"». По оценке автора, на камлании было много народа [8, л. 302]. В резолюции отчета ОГПУ указан список из 17 человек, признавших себя полностью или частично виновными, среди них есть отмеченные как «в прошлом сын кама», «в прошлом: сын крупного кулака».

Материалы российских архивов об откочевке казахов в 1930 г. подтверждаются данными архивов Монголии. В.Г. Дацышен в работе «Бегство за Алтай. Взаимодействия между казахами Ойротии и Монголии в 1930–31 гг.» анализиру-

ет документ «О намерении киргиз к уючевке за Алтай», составленный в г. Улан-Хуса. В документе говорилось: «В октябре и в ноябре 1930 года, во время перевыборов Черучинского хошунного управления были две попытки к побегу за Алтай (в Син-Цзянскую провинцию Китая) населения, живущего в Черучинском хошуне в местности "Уйхор"» [9, с. 154]. Собиралось к побегу аулов 45 или приблизительно 200 юрт. В документе отражены и взгляды представителей власти на причины недовольства казахов: «Причиной стремления уючевать за Алтай киргизов является: районирование и укрепление хошунов, организация школы, парт. ревсомол, кооперация и прочие новшества. Виновниками чего являются главным образом перебежчики из СССР, казаки (киргизы) из Чуйского района, т. е. Ойратской автономной области, которые жили в Улан-Хусу весной 1930 года. Указанные перебежчики за свое короткое пребывание в Монголии агитировали, что в СССР с самого начала... конфисковали имущество на все 100 %, уничтожили религии, обычаи и быт, все это произошло изнутри нас же тогда, когда появились агитаторы партии... из России, что неминуемо произойдет у вас» [9, с. 156].

Одной из причин желания монгольских казахов выехать из Монголии в Китай был негативный опыт их соплеменников, пострадавших от советских репрессий. Для того, чтобы не допустить откочевки населения в Китай и в Монголию, в СССР было принято постановление ЦК «О мерах по укреплению пограничных районов», предусматривавшее выселение зажиточных кочевников из приграничья и создание «концлагеря с производственным уклоном» [9, с. 156–157].

Несмотря на суровые меры наказания, миграционные настроения в регионе сохранялись. В секретной справке Особого отдела ОГПУ по Западно-Сибирскому краю в Сибирский крайком ВКП(б) об эмиграционном движении на территории Кош-Агачского аймака Ойротии от 3 ноября 1931 г. отмечалось, что «...влияние зарубежного эмиграционного центра продолжает широко распространяться среди казахского (мусульманского) населения и, к настоящему времени охватило и теленгитское (языческое) население аймака, вопреки исторически существующей розни и религиозных различий у этих народностей Ойротии. ...Живучесть эмиграционных настроений среди казахского населения продолжает сохраняться и до сих пор охватывая даже соседний – Улаганский аймак...» [6, с. 107–108].

По данным Особого отдела ОГПУ на территории Кош-Агачского аймака в течение 1930 и

1931 г. было создано 4 контрреволюционные организации. Первая из них – «на территории Казакского сельсовета, с охватом 8-ми урочищ... проводила работу по подготовке свержения Соввласти в аймаке весной 1931 года, в расчете на вооруженную поддержку из-за рубежа (Запкитай), контактируя свою деятельность с аналогичной организацией в Казакстане, имея конечной целью создание автономного казакского государства на территории Казакстана, части Ойротии и Кобдосской провинции Монголии и в случае неудачи – уход в Китай с семьями и хозяйством. Организация ликвидирована в феврале 1931 года, было изъято 81 участник из коих: баев 24, зажиточных 11, середняков 35, бедняков 4, мулл 7. В процессе следствия отсеяно 23 середняка и 4 бедняка. Привлечено к ответственности 54 человека» [6, с. 107]. Вторая «аналогичная к-р (контрреволюционная – Н. Д.) организация создавалась тогда же на территории Чаган-Узунского, Джазаторского и Кош-Агачского сельсоветов, охватившая деятельностью 11 урочищ, часть из коих с теленгитским населением. Получая непосредственное руководство от Чамова, Эрежепова и Чукаева Д. из-за кордона, организация была увязана с Казакстаном и в низах, с организацией в Казакском сельсовете... имела те же установки по подготовке восстания в 1931 г. и откочевку всего состава в Китай, в случае неудачи. Ликвидирована в апреле 1931 года, было арестовано 47 участников: из коих баев – 6, камов (шаманов) – 6, зажиточных – 6, середняков – 20 (из них белобандитов – 4) и бедняков – 9. После отсева 8-ми бедняков, 11 середняков и двух зажиточных, привлечено к ответственности 26 человек» [6, с. 107]. Третья – «...на территории Курайского и Чибитского сельсовета аймака возникла в марте 1931 года, под влиянием отдельных участников организации Джазатерского сельсовета. Благодаря агитации против мероприятий Соввласти и распространению провокационных слухов кулацкой верхушки этих двух сел, в основном сбивающих «недовольных Соввластью» на откочевку в Запкитай, группировка к маю с. г. насчитывала в своих рядах 31 участника, из коих середняков – 16, бедняков – 3, зажиточных – 5, кустарей – 1, баев – 4, камов – 2 (в этом числе б/бандитов – 18). Все арестованы в конце мая с. г. из них привлечено к ответственности 15 человек» [6, с. 107–108].

Четвертая организация была создана «в течение июля с. г. по инициативе родственника бая Бапынова М. при активном участии колхозника, б. канд. ВКП(б) Тауканова, в основном из отсеянных по вышеуказанным организациям казаков, была создана к-р эмиграционная группировка,

возникшая под руководством Чамова и Чукаева из-за кордона, которая быстро проведя оргработу 30/VIII – направилась в Монголию со всем хозяйством и семьями. При попытке перехода границы было задержано 17 человек, все колхозники, по соц. положению, 9 бедняков и 8 середняков, как установлено следствием с агитированные на откочевку Бапыновым и Таукановым, усиленно распускавших слухи о значительно лучшей жизни в Китае. После соответствующей обработки освобождено 12 человек остальные привлекаются к ответственности (все середняки, в том числе два б. члена ВКП(б)» [6, с. 108]. Помимо этих организаций в ноябре 1931 г. оставалась в разработке Особого отдела ОГПУ «...группировка в 7-ми населенных пунктах Чаган-Узунского, Джазатерского и Кош-Агачского сельсовета аймака, охватившая деятельностью 24 человека... Группировка посылала своих проверенных людей в Монголию для выяснения возможности проведения откочевки через Монголию в Китай» [6, с. 108].

Как уже упоминалось выше, миграция как реакция на коллективизацию и антирелигиозную кампанию была характерна и для монгольского населения. С.Л. Кузьмин в монографии «Теократическая государственность и буддийская церковь Монголии в начале XX века» отмечает: «После подавления восстаний на западе Монголии в 1930 г. бежавшие в Синьцзян феодалы и теократы энергично приступили к налаживанию контактов с киргизскими, урянхайскими, торгутскими, китайскими чиновниками. ...В целом, в 1930–1932 гг. за границу ушло более тысячи домохозяйств – больше 10 тыс. чел. из района Дариганга, хошунов гобийского Мэргэнвана, Тушэту-вана, Балдан-Дзасакту, Уйзэн-вана, Джонон-вана, Ёст-бэйлэ, Итгэмжит-бэйсэ, Дзасакту-хана, Урянхан-дайчин-вана, Джамби-гуна, двух хошунов алтайских торгутов из районов Кобдо и Булган-Урянхая, с монастырских территорий Ламын-гэгэна и Эрдэнэ-Мэргэн-нойон-хутухты. Они откочевали в Шилингол, Уланцаб, Чахар, Алашань, Эдзин-гол (Внутренняя Монголия), Ма-Цзун-Шань (провинция Ганьсу), Шара- и Хара-Еохор и в Синьцзян» [10, с. 304].

Советским и монгольским руководством в качестве одной из причин восстаний уже в феврале-марте 1930 г. были определены «перегибы на местах» – насильственные методы коллективизации. После публикации в газете «Правда» от 2 марта 1930 г. статьи Сталина «Головокружение от успехов» начались выявления «перегибов» в регионах. С 13 по 17 марта 1930 г. в столице Ойротии г. Улала проходил чрезвычайный пленум Ойротского областного комитета и контрольной ко-

миссии ВКП(б), рассматривавший вопросы «Об извращении линии партии Ойротской парторганизацией в деле коллективизации и ликвидации кулачества, как класса». В постановлении пленума обозначено: «не снимая с себя ответственности за допущенные извращения политики партии и решительно осуждая ошибки руководства, объединенный Пленум считает, что непосредственные виновники этих извращений должны быть привлечены к суровой ответственности», однако дальнейшее содержание документа поясняет, что работа против баев должна быть продолжена. К «перегибам» пленум отнес подрыв союза с середняком «в результате нарушения принципа добровольности в колхозном движении и допущения случаев «окулачивания» и «раскулачивания» середняка» [6, с. 61].

В этот же период началась политика восстановления раскулаченных хозяйств, ошибочно отнесенных к кулацким. В постановлении бюро Ойротского обкома от 19 марта 1930 г. «Об исправлении перегибов в деле раскулачивания» отдавалось распоряжение: «Восстановлению подлежат все средняцкие, бедняцкие хозяйства также служителей культов, прочих лишенцев, если они не являются кулацкими» [6, с. 71]. В сводке «О восстановленных раскулаченных хозяйствах Ойротской области» от мая 1930 г. отмечалось, что в Кош-Агачском аймаке всего восстановлено 8 раскулаченных хозяйств, из них 2 середняка, 4 кулака и 2 лишенца. Согласно

сводке, имущество ранее раскулаченных было возвращено полностью [6, с. 81].

В целом, несмотря на некоторую трансформацию политического курса в отношении служителей культа и зажиточных крестьян, социалистическая модернизация в первой половине 1930-х гг. в Монголии и СССР продолжалась форсированными темпами. К 1932 г. «левый курс» в Монголии достиг апогея. Как уже упоминалось, в этом году в Монголии развернулось самое масштабное в XX в. вооруженное восстание, переросшее в гражданскую войну.

Таким образом, коллективизация, усиление налогового нажима и антирелигиозная кампания стали основными причинами восстаний в 1930 г. в Западной Монголии и Кош-Агачском аймаке Ойротской автономной области. 8 марта 1930 г. в Кош-Агачском аймаке Ойротии произошло нападение на председателя Казахского сельсовета и опергруппу Ойратской пограничной комендатуры, расцененное ОГПУ как «вооруженное восстание» и началась миграция казахского населения в Монголию. С 25 по 30 марта 1930 г. проходило восстание в монгольских хошунах Северо-Западной Монголии. Синхронность событий не случайна, документы архивов России и Монголии свидетельствуют об общих проблемах в регионе, связанных с конфискацией скота, переводом служителей культа в светское состояние и пресечением попыток миграции в Китай.

Библиографический список

1. Рошин С. К. Политическая история Монголии (1921–1940): монография. М.: ИВ РАН, 1999. 327 с.
2. Дашдаваа Ч. Роль бурятских деятелей в демократических преобразованиях в Монголии // Вестник Бурятского научного центра Сибирского отделения Российской академии наук. 2013. № 3. С. 138–143.
3. Кузьмин С. Л. Западно-монгольское восстание 1930 г. в защиту религии // Религиоведение. 2015. № 1. С. 53–59.
4. Российский государственный архив социально-политической истории (РГА СПИ). Ф. 17. Оп. 162. Д. 9.
5. Шишкина И. А. Архивно-следственные дела как источник по истории политических репрессий казахов Ойротской автономной области в первой половине 1930-х гг. // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 2. С. 256–259.
6. Политические репрессии в Горном Алтае (1922–1953 гг.): сборник архивных документов и материалов / отв. ред. Н. В. Екеев. Горно-Алтайск: АУ РА Литературно-издательский дом «Алтын Туу», 2017. 272 с.
7. Шишкина И. А. Вооруженное восстание казахов 8 марта 1930 г. в Кош-Агачском аймаке Ойратской автономной области // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 8. Ч. 1. С. 213–215.
8. Отдел спецдокументации Государственного архива Алтайского края (ОСД ГААК). Ф. Р. 2. Оп. 7. Д. 19049.
9. Дацышен В. Г. Бегство за Алтай. Взаимодействия между казахами Ойротии и Монголии в 1930–31 гг. // Алтай — Западная Сибирь в XIX — начале XX вв.: население, хозяйство, культура: материалы всероссийской научно-практической конференции, посвященной 160-летию со дня рождения этнографа, экономиста и общественного деятеля Сергея Порфирьевича Швецова. Горно-Алтайск, Научно-исследовательский институт алтаистики им. С. С. Суразакова, 2018. С. 151–159.
10. Кузьмин С. Л. Теократическая государственность и буддийская церковь Монголии в начале XX века: монография. М.: ООО «Товарищество научных изданий КМК», 2016. 496 с.

УДК 94(571.150)''1917/1922''

DOI 10.37386/2413-4481-2020-3-89-93

М.В. Подрезов

Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Россия

ЧУЙСКИЙ ТРАКТ НАКАНУНЕ И В ГОДЫ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ НА АЛТАЕ

В данной работе делается акцент на инфраструктурную деградацию, возникшую в результате многочисленных боевых действий. На основе архивных источников, материалов периодических изданий, а также исследовательской литературы показывается развитие/деградация важнейшей транспортной артерии Горного Алтая – Чуйского тракта. Делается вывод о деструктивной роли вооруженных конфликтов для дорожной системы Алтая, а также о принятии во внимание советской властью важности Чуйского тракта как для региона, так и для русско-монгольских отношений, что выразилось в конкретных и последовательных шагах.

Ключевые слова: Чуйский тракт, дорожное строительство, русско-монгольские отношения, Гражданская война, история Алтая.

M. V. Podrezov

Tomsk State University, Tomsk, Russia

CHUYSKY TRACT ON THE EVE AND DURING THE CIVIL WAR IN ALTAI

This work focuses on infrastructure degradation resulting from numerous hostilities. On the basis of archival sources, materials of periodicals, as well as research literature, the development / degradation of the most important transport artery of the Altai Mountains – Chuysky tract is shown. The conclusion is drawn about the destructive role of armed conflicts for the Altai road system, as well as the Soviet authorities taking into account the importance of the Chuysky tract both for the region and for Russian-Mongolian relations, which was expressed in specific and consistent steps.

Key words: Chuysky tract, road construction, Russian-Mongolian relations, civil war, history of Altai.

Опыт отечественной истории свидетельствует о решающем значении крупных объектов транспортной инфраструктуры в вопросах социально-экономического развития страны, обеспечения военно-стратегической безопасности и даже культурного просвещения. Среди самых очевидных примеров представляются Транссибирская железнодорожная магистраль, Беломорско-Балтийский канал, Байкало-Амурская магистраль, транспортный переход через Керченский пролив и т. д. Чуйский тракт, безусловно, не является исключением из данного ряда в силу его стратегической значимости в вопросах колонизации, торгово-экономической экспансии в Китае и Монголии, военной безопасности, а также туристического освоения Алтая.

Государство обратило свое внимание на Чуйский вьючный путь еще в середине XIX в., но к реальной системной разработке приступило лишь в начале XX в. Качественный скачок в развитии был прерван пертурбациями времен Первой мировой и Гражданской войн. В силу сказанного мы поставили своей целью проанализировать и оценить развитие/деградацию Чуйского тракта в 1913–1922 гг. (от изыскательских работ под руко-

водством В.Я. Шишкова до признания советской властью Чуйского тракта дорогой государственного значения). Актуальность исследования данного периода подтверждается также тем, что она практически не затрагивалась в современной отечественной историографии. В качестве исключений приведем работы видного барнаульского историка А.В. Старцева [1], горно-алтайской исследовательницы Т.С. Пустогачевой [2], монографию коллектива авторов под руководством А.Н. Дунца [3], диссертацию М.В. Подрезова [4], однако во всех представленных случаях поставленный нами исследовательский вопрос затрагивался лишь косвенно.

Активное развитие торговли и рост военно-стратегического значения Чуйского тракта в конце XIX – начале XX в. позволяют говорить о его значимости не только в региональном, но и в общегосударственном масштабе, однако ограниченные финансовые возможности казны долгое время не позволяли перестроить примитивную дорогу в настоящий тракт. Одним из дополнительных и ключевых стимулов, позволивших сдвинуть дело с мертвой точки, стала революция в Монголии, а также последующее заключение

русско-монгольского торгового договора, важность и значимость которого для отечественной торговли и промышленности подчеркивалась на самых верхах [5, с. 376]. Указанные обстоятельства были приняты во внимание в Петербурге и началась реальная подготовка к переустройству Чуйского тракта силами профессиональных специалистов, что подкреплялось солидными финансовыми ресурсами [4, с. 65–66].

Говоря о состоянии дел на Чуйском тракте в канун Первой мировой войны, отметим, что годовой товарооборот в 1913 г. уже достигал отметки в 6 млн руб. [6, с. 17–18]. При этом для понимания общей картины оговоримся, что характер торговли был преимущественно меновым, что было типично и для предшествующего века. Эти обстоятельства подчеркивал и видный исследователь сибирской экономической истории В.П. Зиновьев: «Обмен Сибири с Монголией и Сынцзяном был подчинен той же формуле, что и торговля с казахской степью: фабричные изделия – на продукты животноводства и скот» [7, с. 117]. Также можно обратиться и к иным источникам. В докладе начальника третьего участка гужевых дорог Сибирского областного управления местного транспорта А.А. Бутылина сообщается: «Судя по выпискам из книг арендатора паромных переправ в с. Катунском через р. Катунь, в 1913 г. ежедневно проходило в обе стороны грузов транзитного значения до 500 повозок и выюков грузом от 6 до 7 пудов» [8, л. 1об.]. Эти факты позволяют судить о серьезной физической загруженности тракта.

Толчком к дальнейшему развитию тракта стало прибытие в мае 1913 г. в г. Бийск партии изыскателей во главе с техником Томского округа путей сообщения В.Я. Шишковым, перед которой была поставлена задача провести топографическую съемку существовавшей дороги до монгольской границы [9]. Это действительно эпохальное событие, ведь даже возможность такой экспедиции годом ранее была встречена с надеждой [10]. Правительство понимало важность продолжения работ на тракте, поэтому и в 1914 г. было выделено дополнительное финансирование в 40 тыс. руб. [11, с. 396]. Известный исследователь русско-монгольских отношений А.В. Старцев отмечал: анализ материалов экспедиции показал, что изначально на Чуйском тракте было выбрано неудачное направление дороги, которую следовало бы вести долиной р. Катунь, обойдя трудные горные перевалы [12, с. 281]. Сам же Шишков в первую очередь акцентировал внимание на сложности и опасности движения по Чуйскому тракту в те годы: «Мне все время приходилось поддерживать

связь между отрядами, передвигаясь по убийственным кручам верхом» [13, с. 24].

Амбициозному проекту В.Я. Шишкова было не суждено реализоваться, так как вмешалась Первая мировая война. Хотя даже в 1915 г. в столице не забывали о данной работе. Рассчитывая довести дело до конца, все материалы экспедиции были переданы в Петроград, куда был одновременно командирован и сам руководитель изыскательской партии [14]. Подробный отчет о результатах работы содержится на страницах профильного дореволюционного издания «Водные пути и шоссейные дороги» [15, с. 600–609].

Первая мировая война, последующие за ней события 1917 г., а также разрушительная Гражданская война воспрепятствовали реализации кардинального переустройства Чуйского тракта, которое будет осуществлено лишь в 1930-е гг. Более того, дорога и сопутствующие ей объекты были в значительной степени разрушены. При этом некоторые позитивные изменения, хотя и имевшие в основном вынужденный характер, продолжались даже в самые тяжелые предреволюционные годы. Так, из контракта, заключенного с держателем паромной переправы Д.П. Казаковым, мы видим, что отменялась плата за ее использование, взамен которой держателю аренды выплачивалась годовая фиксированная сумма вознаграждения за счет средств казны [16, л. 11–12].

Некоторые попытки привести тракт в «приличный» вид делались и в годы Первой мировой войны, хотя ни одна из них не была доведена до логического завершения. Так, в 1915 г. Министерство путей сообщения пыталось произвести работы на Чуйском тракте силами военнопленных, поэтому Управлению Томского округа было предложено в срочном порядке составить смету, имея в виду расход на оплату труда пленных 120 тыс. руб. К работам предполагалось привлечь порядка 1 000 военнопленных в качестве чернорабочих [17]. Однако данная инициатива осталась нереализованной, ограничившись лишь подготовкой и сортировкой всех имевшихся на тракте материалов [18]. До последнего не отказывались и от доработки проекта Шишкова, предполагавшего прокладку дороги долиной р. Катунь. При этом амбициозно выглядели заявления, что «по разработке проекта он будет спешно внесен на рассмотрение Государственной Думой» [19] (он все-таки был закончен и внесен через министерство в Совет министров [20]). Крайней точкой в дореволюционной истории тракта можно считать нижеследующее предположение, которое также осталось лишь на бумаге: «работы по оборудова-

нию Чуйского тракта долиной Катуня, по всей вероятности, начнутся с весны 1917 года» [21].

Логично, что подобные пертурбации не могли не сказаться на товарообороте по Чуйскому тракту. Фактически окрепшие перед войной связи были сведены на нет. Причинами этого можно назвать разрушение дорожного полотна и деградация инфраструктурных объектов, дефицит товаров, недостаток рабочих рук, банкротство целого ряда русских фирм, занимавшихся русско-монгольской торговлей, а также общая сложная военно-политическая обстановка. Единственными игроками, выигрывавшими от сложившейся ситуации, были китайцы, которые захватывали монгольский рынок посредством сбыта американских (и отчасти европейских) фабричных товаров [22].

В годы Первой мировой и Гражданской войн единственной заметной организацией на русско-монгольском торговом направлении стала «Монгольская экспедиция», появившаяся 24 июня 1915 г. для тылового снабжения российской армии посредством закупки скота в Монголии. Несмотря на сильные разорения, которые терпела эта организация от бандитских группировок в указанный период, она смогла просуществовать даже некоторое время при советской власти. Фактически ее деятельность была парализована региональными продовольственными комитетами, возникшими в 1917–1918 гг. В. В. Синиченко указывает, что «после большевистского переворота не все признали новую власть. В Бийске и Павлодаре у «Экспедиции» местные власти реквизируют мясо. Антибольшевистские силы вскоре изолировали Монголию от Центральной России» [23, с. 171].

После революции 1917 г. Чуйский тракт был серьезно запущен. Даже в официальных документах дорогу именовали как находящуюся в «первобытном виде» [8, л. 2]. Это неудивительно, если учитывать протяженность и интенсивность вооруженных противостояний на территории пролегания тракта (юго-восточные районы нынешнего Алтайского края и Республика Алтай). Горная местность, выступавшая естественной защитой, поддержка от части местного населения выступили серьезным катализатором для появления и роста «белых отрядов». Отправной точкой стало 8 июня 1918 г., когда Каракорум признал свое подчинение Временному Сибирскому правительству, что случилось на фоне успехов чехословаков [24, с. 45].

Существует целый ряд опубликованных воспоминаний участников, исследований, посвященных гражданской войне в Горном Алтае. Сквозной линией в данных историях зачастую

проходит Чуйский тракт, так как он, выступая в качестве стратегической транспортной артерии, а также в силу расположения на нем ключевых населенных пунктов, несколько лет служил площадкой для вооруженных столкновений. Одним из интересных источников служат воспоминания бывшего фронтовика и коммуниста, участника событий тех лет И. Н. Кудрявцева, который подробно описывает боевые действия осени 1919 г., проходившие в местности между прилегающими к г. Бийску районами и ининской переправой [25]. Согласно Кудрявцеву, наиболее значимые бои в этот период на Чуйском тракте проходили в районе следующих населенных пунктов: Иня, Туекта, Кеньга, Шебалино, Алтайское, Хабаровка, Топучая, Онгудай [25, с. 132–139]. При этом Чуйский тракт в данных боях выступает сразу в нескольких ипостасях: поле боя, стратегический объект, плацдарм для наступления, путь отступления.

Одним из наиболее известных и ярких деятелей времен гражданской войны в Горном Алтае, безусловно, считается местный уроженец, полный георгиевский кавалер Александр Петрович Кайгородов (1887 г. р.). Чуйский тракт в его судьбе занял особое место: здесь началась его профессиональная деятельность (в довоенные годы он служил таможенным объездчиком в с. Кош-Агаче) [26, с. 50], здесь же проходили самые ожесточенные бои «белых отрядов» с ним во главе. Именно он стал одним из инициаторов формирования инородческих казачьих полков, которые уже с конца сентября 1919 г. стали активно бороться с красными партизанами в алтайских горах. В. А. Шудьяков отмечает результаты деятельности сил Кайгородова осенью 1919 г.: «В октябре белые восстановили порядок на Чуйском тракте настолько, что по нему возобновилось безопасное движение пассажиров и товаров» [26, с. 51]. Однако это был один из немногих и непродолжительных этапов доминирования Кайгородова на Алтае. В его судьбе были и многочисленные бои за алтайские села, и грабежи «Монгольской экспедиции», и бегства в Монголию, этот человек буквально ходил на волосок от смерти долгие годы, так или иначе возвращаясь на Чуйский тракт. Отряды Кайгородова не давали советской власти установить свой порядок в Горном Алтае вплоть до весны 1922 г., то есть до того момента, пока Александр Петрович не был убит в Катанде [26, с. 56]. Вместе с тем в его «послужном списке» осталось много ярких боев, успешных вылазок, а также авантюрных решений, каждое из которых заслуживает отдельного внимания со стороны исследователей.

Еще до полной победы советской власти, когда отряды Кайгородова и других активно действовали на Алтае, был поднят вопрос о восстановлении Чуйского тракта. Сибирское отделение местного транспорта с 1921 г. стало проводить изыскательские работы по тракту, обследуя старые и новые направления (возобновилась дискуссия по выбору направления прокладки будущей дороги [27, с. 148–152]), изучая возможности обхода наиболее серьезных препятствий – сложных бомов, паромных переправ, горных перевалов, в частности Семинского и Комарского, на что было выделено 3,5 тыс. руб. [28, с. 53]. Данный процесс характерен в целом для всей страны, так как в первые годы советской власти восстановлению путей сообщения уделялось особое внимание, что подтверждает П.Н. Шевченко: «Только с 16 ноября 1917 г. по 27 декабря 1922 г. на заседаниях Совета народных комиссаров и Совета Труда и Обороны было рассмотрено около 3 тыс. вопросов, в той или иной степени касавшихся транспорта, из них более 70 посвящено автомобильному транспорту» [29, с. 139].

Окончательное установление советской власти положительно сказалось на развитии Чуйского тракта. Последовавшие за этим издания Декрета ВЦИК от 31.08.1922 г., Постановления Сибревкома от 31.10.1922 г. привели к формированию третьего участка гужевых дорог Сибирского областного управления местного значения, расположенного в г. Бийске, на котором лежала ответственность за восстановление и развитие Чуйского тракта [30]. На заставил себя ждать и еще один нормативный документ, перевернувший историю этой легендарной дороги, а именно: Чуйский тракт на всем протяжении признавался дорогой государственного значения, так как ему отводилась особая роль в торговых сношениях с Монголией. Более того, этот путь назывался «неизбежным и единственным» [31, л. 4об.].

Одной из первоочередных задач, которая была поставлена перед третьим участком гужевых дорог, стало восстановление переправ через реки по Чуйскому тракту, особенно в местности между Коркечу и Иней, так как без них нельзя представить организацию какого-либо регулярного сообще-

ния: «выяснилась настоятельная необходимость в постройке шести припаромков на баркасах с тремя спасательными лодками через р. Катунь в с. Иня, Керкочу и Среднем Перевозе, которые были уничтожены белобандитами» [31, л. 4об.] (известно, что паром в с. Иня был уничтожен силами отряда Кайгородова летом 1920 г. [26, с. 55]).

Параллельно указанным процессам шли и советско-монгольские переговоры, которые вылились в подписание первого торгового соглашения между двумя молодыми государствами, положившего начало для длительных тесных отношений как в торговом, так и в политическом аспектах. Почти на семьдесят лет многие предприятия будут процветать и обслуживать данное направление, а начало им положили: «Центросоюз, который установил первые торговые связи с Монголией еще в 1919 г., <...> Сибгосторг, А/О Шерсть, представительство Чикойского кожевенного завода» [32, с. 193].

Исходя из вышесказанного, констатируем, что Чуйский тракт в рассматриваемый период, с одной стороны, получил серьезное внимание со стороны государства, выразившееся в разработке проекта кардинального переустройства, его принятия на высшем уровне, а надежды на его реализацию не оставались даже в тяжелые годы Первой мировой войны; с другой – крах царской власти, разразившаяся гражданская война с боевыми действиями в местах пролегания дороги отбросили тракт на десятилетия назад, уничтожив объекты и улучшения как непосредственно в ходе вооруженных операций, так и в силу отсутствия должного текущего ремонта. Вместе с тем Чуйский тракт оставался важнейшей транспортной артерией Юго-Западной Сибири для торговли с Монголией, освоения Горного Алтая, для которого данная дорога является безальтернативной. Несмотря на турбулентность времен Первой мировой и Гражданской войн, революций 1917 г., Чуйский тракт не был предан окончательному забвению, более того, молодое советское правительство все-таки реализовало проекты его переустройства, разработка которых началась еще в дореволюционные годы.

Библиографический список

1. Старцев А. В. Сибирь и сопредельные территории: история, историография, методология. Барнаул: Изд-во БЮИ МВД РФ, 2016. 446 с.
2. Пустогачева Т. С. Развитие и взаимовлияние путей сообщения и торговли в условиях хозяйственного и экономического освоения Горного Алтая в 1861–1941 гг.: дис. ... д-ра ист. наук. Кемерово, 2012. 413 с.
3. Дороги Алтайского края: от первых верст до наших дней / А. Н. Дунец [и др.]. Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2017. 396 с.
4. Подрезов М. В. История Чуйского тракта: дис. ... канд. ист. наук. Бийск, 2018. 236 с.

5. Чуец. Чуйский тракт // Водные пути и шоссейные дороги. 1913. № 8. С. 376–377.
6. Грехова Е. А. Чуйский тракт до монгольской границы. Историко-краеведческий очерк. Бийск, 2006. 99 с.
7. Зиновьев В. П. Торговый обмен Сибири и Центральной Азии // Сибирь и Центральная Азия: проблемы региональных связей. XVIII–XX вв.: сборник статей и материалов / под ред. В. П. Зиновьева. Томск: Издание Томского университета, 1999. С. 108–120.
8. Архивный отдел Администрации г. Бийска (далее – АОАГБ). Ф. Р–230. Оп. 1. Д. 2.
9. Жизнь Алтая (Барнаул). 1913. 12 мая.
10. Жизнь Алтая (Барнаул). 1912. 30 марта.
11. Хроника // Водные пути и шоссейные дороги. 1914. № 8. С. 396–406.
12. Старцев А. В. Строительство Чуйского тракта во второй половине XIX – начале XX в. // Ползуновский вестник. 2004. № 3. С. 276–283.
13. Шишков В. Я. Автобиография // Вячеслав Шишков в воспоминаниях современников / сост. Н. Н. Яновский. Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 1987. С. 8–27.
14. Жизнь Алтая (Барнаул). 1915. 13 июня.
15. Хроника // Водные пути и шоссейные дороги. 1914. № 12. С. 600–609.
16. Государственный архив Алтайского края (ГААК). Ф. 65. Оп. 1. Д. 263.
17. Жизнь Алтая (Барнаул). 1915. 28 февраля.
18. Жизнь Алтая (Барнаул). 1915. 13 июня.
19. Жизнь Алтая (Барнаул). 1915. 18 августа.
20. Жизнь Алтая (Барнаул). 1916. 22 июня.
21. Жизнь Алтая (Барнаул). 1916. 26 октября.
22. Жизнь Алтая (Барнаул). 1916. 29 июля.
23. Синиченко В. В. Материалы журналов Иркутских съездов «Монгольской экспедиции» по закупке скота для нужд действующей армии в годы Первой мировой войны как исторический источник // Россия и Монголия в первой половине XX века: концептуальные вопросы российско-монгольских отношений (дипломатия, экономика, наука): сб. науч. тр. / под ред. Ю. В. Кузьмина [и др.]. Улан-Батор; Иркутск: Изд-во БГУ, 2015. С. 169–171.
24. Святогорье. История Республики Алтай в документах Центра хранения Архивного фонда Алтайского края. XVII – начало XX веков / сост. Е. П. Пак, Н. И. Разгон. Горно-Алтайск: Гос. архивная служба РА, 2000. 231 с.
25. Кудрявцев И. Н. Горно-Алтайские партизаны // Незабываемое: Воспоминания активных участников борьбы за установление Советской власти на Алтае. Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1960. С. 122–140.
26. Шулдяков В. А. Александр Кайгородов: белый офицер и вождь горно-алтайского народного восстания 1921–1922 гг. // Инновационное образование и экономика. 2009. Т. 1, № 5. С. 50–57.
27. Подрезов М. В. Строительство Чуйского тракта в 1920-х гг. // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 427. С. 148–152.
28. Пустогачева Т. С. Строительство Чуйского тракта в первой трети XX в.: варианты, дискуссии // Мир Евразии. 2009. № 1 (4). С. 53–57.
29. Шевченко П. Н. К вопросу о развитии дорожного хозяйства страны в первые годы советской власти // Вестник Московского университета МВД России. 2009. № 12. С. 139–141.
30. АОАГБ. Ф. Р–230. Предисловие к описи № 1 документов постоянного хранения.
31. АОАГБ. Ф. Р–230. Оп. 1. Д. 1.
32. Внешняя торговля СССР с социалистическими странами / под ред. В. П. Горюнова. М.: Внешторгиздат, 1957. 214 с.

УДК 314.17(470.44)“2014/2019”

DOI 10.37386/2413-4481-2020-3-94-100

М.Ю. Сушко

Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю.А., г. Саратов, Россия

АНАЛИЗ ИСТОРИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ДЕМОГРАФИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ И ЕЕ ВЗАИМОСВЯЗЬ С СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ САРАТОВСКОЙ ОБЛАСТИ ЗА ПЕРИОД 2014–2019 гг.

В статье на основе общенаучных методов исследования рассмотрены современные тенденции социально-демографического развития Саратовской области. В статье привлечены новые опубликованные статистические данные и проведен сравнительный исторический анализ отдельных социально-экономических факторов, влияющих на демографическую ситуацию в Приволжском федеральном округе и Саратовской области за период 2014–2019 гг. Сформулированы рекомендательные меры для предотвращения миграционного оттока населения, повышения эффективности и сохранения экономического потенциала Саратовской области, трудовых резервов, численности населенных пунктов, заинтересованности жителей области трудиться на благо малой Родины.

Ключевые слова: демография, регионы ПФО, Поволжье, миграция, рождаемость, смертность, трудовые резервы, население, доходы, расходы.

M. Y. Sushko

Yuri Gagarin State Technical University, Saratov, Russia

ANALYSIS OF HISTORICAL ASPECTS OF DEMOGRAPHIC SITUATION AND ITS CORRELATION WITH THE SECIO-ECONOMIC DEVELOPMENT OF SARATOV REION IN 2014–2019

Based on general scientific research methods, the article considers current trends in the socio-demographic development of Saratov region. The article takes into consideration new published statistics and a comparative historical analysis of individual socio-economic factors affecting the demographic situation in Privolzhskiy Federal District and Saratov Region for the period 2014–2019. As conclusions, recommendatory measures are formulated to prevent migration outflows of the population, increase efficiency and maintain the economic potential of Saratov region, labor reserves, the number of settlements, and the interest of regional residents to work for the benefit of their Homeland.

Key words: demography, regions of Privolzhskiy Federal District, Povolzhye, migration, birth rate, mortality, labor reserves, population, income, expenses.

Демографическая ситуация выступает важным фактором и критерием социально-экономического развития региона. В последнее десятилетие ему уделяется пристальное внимание со стороны властей всех уровней.

В Российской Федерации указом Президента В.В. Путина № 1351 от 07.10.2007 г. была утверждена Концепция демографической политики на период до 2025 года. Реализация Концепции рассчитана на девятнадцать лет. В настоящее время идет осуществление ее третьего этапа. Концепция предполагает укрепление здоровья россиян, повышение уровня рождаемости, привлечение в страну мигрантов. К 2025 г., согласно концепции, население страны должно вырасти до 145 млн человек, рост должен сохраняться и далее. Уровень смерт-

ности должен сократиться не менее чем в 1,6 раза. Ожидаемую продолжительность жизни намечено довести до 75 лет. Суммарный коэффициент рождаемости запланировано увеличить в 1,5 раза (он должен составить 1,93 рождения). Предполагается также обеспечить миграционный прирост на уровне более 300 тыс. человек ежегодно [1].

Еще с 1 января 2006 г. в Российской Федерации начали реализацию национального приоритетного проекта «Здоровье», направленного на мероприятия по сокращению смертности населения. Преодоление депопуляции и переход к восходящей демографической динамике – это главная цель осуществления той политики, которая проводилась последние годы в области повышения рождаемости и сокращения смертности на-

селения. Ежегодно публикуемые статистические данные по Саратовской области позволяют исследовать и выявить основные тенденции, характерные для среднего Поволжья, а также оценить предварительные итоги реализации федеральной концепции.

Цель исследования состоит в изучении региональных особенностей демографического развития Саратовской области как одного из субъектов Российской Федерации за период 2014–2019 гг. Для выявления основных тенденций, препятствующих улучшению демографической ситуации в регионе, исследовались ее основные параметры (рождаемость, смертность, половозрастной состав, уровень ожидаемой продолжительности жизни). На демографическую ситуацию в регионе оказывает влияние множество факторов, в том числе социально-экономическое развитие региона (социоэкономика), урбанизированность, этнический состав населения и др.

Саратовская область входит в состав Приволжского федерального округа (ПФО). Это один из восьми федеральных округов России. В него входят 14 субъектов. Округ занимает 5-е место по величине территории (6,1 % площади страны) и 2-е место по численности населения (после ЦФО). На 2016 г. в округе проживало 20,2 % населения страны, или 29,6 млн человек. Средняя плотность населения составляет 28,6 человека на один квадратный километр. На долю округа приходилось 25,5 % всех городских и 38,2 % сельских поселений страны, в них проживало 19,6 % всех горожан и 22,3 % сельских

жителей. Этнографическая особенность округа заключается в том, что здесь одна из самых низких в России доля русских – 66,3 % (2-е место после Северо-Кавказского округа, в котором доля русских – 30,26 %) [2, с. 160].

Сокращение численности населения с 2005 по 2010 год наблюдалось в большинстве субъектов ПФО. Исключение лишь составляли Республики Башкирия, Татарстан и Самарская область. В них практически сохранилась исходная численность (сокращение на 2–0,6 %). За 2005–2010 гг. проходило сокращение численности населения, но с меньшими потерями. За 2010–2015 гг. население выросло или осталось стабильным в республиках Башкирия и Татарстан. Именно эти две республики составляют более четверти населения ПФО. От изменений, проходящих в них, в существенной степени зависит место ПФО в населении России [2, с. 161].

По последним статистическим данным, опубликованным в 2019 году, отчетливо прослеживается набирающая силу тенденция сокращения населения, даже в упомянутых «благополучных» регионах. Данные таблицы 1 позволяют сравнить динамику изменения численности населения в отдельных регионах. По уровню рождаемости Приволжский федеральный округ находится на пятом месте в Российской Федерации. Наиболее высокие показатели наблюдаются в республике Башкортостан, Пермском крае и Оренбургской области [3, с. 499]. По коэффициенту смертности ПФО занимает восьмое место. Высокие показатели значатся в Нижегородской, Пензенской и Кировской областях (табл. 1) [3, с. 499].

Таблица 1

Изменение численности населения по отдельным регионам Приволжского федерального округа за период 2014–2018 гг. (тыс. чел.) [3, с. 499]

Регион	2014	2015	2016	2017	2018
Республика Башкортостан	4 070,2	4 070,1	4 060,7	4 060,3	4 050,1
Республика Татарстан	3 850,5	3 860,9	3 880,5	3 890,5	3 890,9
Самарская область	3 210,3	3 200,6	3 200,3	3 190,3	3 180,3
Саратовская область	2 493,0	2 487,5	2 479,2	2 463,0	2 440,8

Изменение численности происходит в результате двух процессов: демографического и миграционного. Более подробно в данной статье уделено внимание демографическому процессу. Предварительные итоги третьего этапа реализации государственной федеральной концепции по официальным данным Статуправления свидетельствуют о неблагоприятных тенденциях развития Саратовской области. Численность на-

селения области сократилась с 2 479,2 тыс. чел. в 2016 году до 2 440,8 тыс. чел. на 1 января 2019 года. Сокращение повсеместно коснулось сельского и городского населения [4, с. 31]. Причины сокращения населения связаны в первую очередь с естественной убылью. Депопуляция в области сформировалась в результате снижения рождаемости, при этом роста смертности не наблюдается (табл. 2).

Таблица 2

Естественное движение населения Саратовской области (2014-2018 гг.) [4, с. 32]

Годы	Человек		
	Число родившихся	Число умерших	Естественный прирост, убыль (-)
2014	28 821	35 283	-6 462
2015	28 647	35 332	-6 685
2016	27 135	34 840	-7 705
2017	23 537	33 687	-10 150
2018	22 069	33 572	-11 503

Число родившихся заметно сократилось за последние пять лет. По показателю коэффициента рождаемости на 1 000 жителей Саратовская область занимает 77-е место по России. Коэффициент снизился с 11,6 в 2014 г. до 9,1 в 2018 г. В городской и сельской местности эта тенденция носит общий характер. Однако качество медицинского обслуживания в области улучшилось. Этому во многом способствовала реализация приоритетного национального проекта в области здравоохранения. Сокращение численности детей, умерших в возрасте до одного года, подтверждает позитивное улучшение качества медицинского обслуживания, эффективность деятельности перинатальных центров в Саратовской области. Так, в 2014 году число таких детей составило 208 человек, к 2018 году сократилось почти вдвое и составило уже 106 человек [4, с. 32].

Коэффициент рождаемости снизился с 10,6 (в 2014 г.) до 9,1 (в 2019) и стал аналогичен уровню 2005 года [3, с. 499]. Снижение рождаемости об-

условлено дороговизной жилья, высокими ставками по ипотеке в области. Коэффициент смертности по основным классам причин с 2015 года снизился из расчета числа умерших на 100 000 человек населения с 1 418,8 в 2015 году до 1 369,2 в 2018 г. [4, с. 34]. В структуре причин общей смертности в регионе, как и по России в целом, наибольший удельный вес имеют болезни системы кровообращения (53,6 %), новообразования (13,9 %) и внешние причины (6,8 %) [4, с. 34]. Анализируя данные цифры, можно согласиться с выводом, что «меры, предпринимаемые по снижению смертности в данный момент, могут проявиться только в будущем, причем речь идет не о нескольких годах, а о смене поколений» [5, с. 16].

Одним из факторов, влияющих на демографическую картину в области, является половозрастной состав населения. При исследовании его динамики отчетливо наблюдаем гендерную диспропорцию, которая усиливается с годами (табл. 3).

Таблица 3

Динамика численности половозрастного состава населения Саратовской области за период 2014–2018 гг. (тыс. чел.) [3, с. 499]

Критерий подсчета	2014	2015	2016	2017	2018
Численность населения (оценка на конец года, в том числе:	2 493,0	2 487,5	2 479,2	2 463,0	2 440,8
мужчины	1 139,9	1 138,1	1 135,0	1 128,5	1 119,4
женщины	1 353,1	1 349,4	1 344,2	1 334,5	1 321,4
Из общей численности – население в трудоспособном возрасте	1 438,7	1 415,3	1 393,9	1 369,0	1 342,8

В структуре населения численность женщин, по последним данным (табл. 3), составляет 54 %. Неблагоприятное соотношение полов сложилось из-за сохраняющегося высокого уровня смертности мужчин в трудоспособном возрасте. Численное превышение женщин над мужчинами в

составе населения отмечается в 2018 г. – на 1 000 мужчин приходилось 1 180 женщин (в Российской Федерации – 1 155). В 2014 г. данное соотношение составило 1 187 (в Российской Федерации – 1 158). Значение указанного соотношения максимально в Нижегородской области (1 201),

минимально в Республике Мордовия (1 125), Башкортостане (1 133) [3, с. 49–50].

Изменение возрастной структуры населения влияет на показатель демографической нагрузки – соотношение численности населения трудоспособного и нетрудоспособного возрастов. Демографическая «картина» в области свидетельствует о тенденции старения населения. Доля лиц старше трудоспособного возраста неуклонно растет (с 26,2 % в 2014 г. до 28,2 % в 2018 г. от общей численности населения области) [6, с. 56]. При этом данный показатель выше, чем в целом по Российской Федерации (24,0 – 2014 г. и 25,9 – 2018 г.), что вызывает особое беспокойство.

Доля лиц трудоспособного возраста снизилась с 57,7 % (2014 г.) до 55 % (2018 г.) [6, с. 56]. Коэффициент демографической нагрузки с 2014–2018 гг. возрос с 733 до 818, что также превысило общероссийские показатели [6, с. 58]. Неблагоприятная ситуация по данному показателю прослеживается и в других регионах Приволжского федерального округа. Сложнее всего обстоят дела в Кировской (925), Ульяновской (858) областях, Удмуртской республике (853) [6, с. 58].

Но необходимо отметить тот факт, что все же демографическая нагрузка выросла и за счет увеличения доли детей и подростков (с 278 в 2014 г. до 305 в 2018 г.), что привело к омоложению трудоспособного населения, несмотря на сокращение его доли [6, с. 60].

В регионе сократилось как число браков (17 353 в 2015 г. до 13 148 в 2018 г.), так и число разводов (10 548 в 2015 г. до 9 695 в 2018 г.) [4, с. 35]. Этот показатель косвенно отражает, с одной стороны, возросшую социальную ответственность людей, а с другой стороны, свидетельствует об экономических сложностях, с которыми сталкиваются семьи.

Социально-экономические показатели, отражающие уровень жизни населения, позволяют более полно оценить демографические процессы в регионе. Рождение детей, создание семьи – это социально-ответственные шаги, обусловленные материальным благополучием граждан и степенью их социальной ответственности, воспитанием, национально-культурными традициями семьи. Благополучие напрямую связано с уровнем доходов и расходов, величиной прожиточного минимума, реальным размером начисленной заработной платы, структурой денежных доходов и потребительских расходов, объемом и качеством потребления продуктов питания, жилищными условиями в городской и сельской местности и многими другими показателями. В данной ста-

тье стоит задача оценить исторические условия и уровень развития Саратовской области на основе объективных экономических показателей. В области, расположенной в среднем Поволжье, исторически сохраняются возможности заниматься сельским хозяйством и промышленным производством. При этом среднегодовая численность занятых в области сократилась за период 2014–2018 гг. с 1 180,1 до 1 051,4 тыс. человек [3, с. 499].

Возрос уровень безработицы (с 4,6 до 5,0 тыс. чел.) и численность безработных граждан в области (с 58,4 до 60,3 тыс. чел.) [3, с. 499]. В этих цифрах заложена фрикционная и структурная безработица. Сокращение численности населения, миграционный отток, уменьшение доли трудоспособного населения становятся основными причинами сокращения доли работающих и общей численности населения области. С 2015 по 2018 год миграционная убыль составила 10 348 тыс. чел. Из них на долю городского населения – 3 761 тыс. чел., а сельского – 6 587 тыс. чел. [4, с. 36].

При этом доля лиц, обратившихся за содействием в поиске подходящей работы в органы службы занятости населения, заметно уменьшилась с 74,4 тыс. чел. в 2015 г., до 53 тыс. в 2018 г. Сократилась численность безработных, зарегистрированных в государственных учреждениях службы занятости с 12 до 9,4 тыс. чел. [4, с. 39].

Многие граждане выбирают путь самозанятости или работы без официального оформления, а это в свою очередь не дает уверенности в стабильном уровне доходов семьи или заставляет откладывать момент ее создания. Реальные денежные доходы населения повысились, но незначительно и только за 2018 год.

В 2014 г. показатель составлял – 101,3 % к показателю предыдущего года, в 2018 – 102,6 %. В 2015–2017 гг. сохранялась тенденция их снижения. Среди регионов ПФО по этому показателю Саратовская область выглядит благополучно и даже лидирует, занимая первое место. Второе и третье места по росту реальных денежных доходов занимают Татарстан (101,7 %) и Чувашская республика (100 %) [6, с. 193]. Средняя номинальная заработная плата за период 2014–2018 гг. возросла в Саратовской области с 22,022 (2014 г.) до 26,823 (2018 г.) тыс. руб. [6, с. 201]. Показатель условен, так как его необходимо соотносить с ростом цен и структурой потребительских расходов населения. Среди регионов ПФО это один из низких показателей, наряду с Мордовией. Наиболее высокие начисления в Пермском крае (35,802 тыс. руб.) и республике Татарстан (35,172 тыс. руб.) [6, с. 201].

По отдельным категориям работников и сферам занятости показатель среднемесячного начисления заработной платы колеблется. Наиболее высокий уровень у работников представительных органов местного самоуправления (38,775 тыс. руб.), педагогических работников высшего образования (50,513 тыс. руб.), научных работников (59,452 тыс. руб.), врачей (48,842 тыс. руб.) [6, с. 204, 205, 208, 209]. Работники социальной сферы, особенно дополнительного, среднего общего и профессионального образования, работники культуры, младший медицинский персонал и др. получают заработную плату ниже средненоминальной по области. При этом увеличилась доля пенсионеров (с 736 до 753 тыс. чел.) [6, с. 219]. Численность занятых на одного пенсионера сократилась с 1,61 до 1,40 чел. [6, с. 221].

Данная ситуация в экономике области значительно увеличивает нагрузку на работающее население и при этом не способствует реальному росту доходов, приводит к увеличению доли неофициально трудоустроенных граждан, росту «теневой занятости», сокращению числа предпринимателей. Исследование структуры доходов населения подтверждает предположение о сокращении доли предпринимателей. За период с 2014 по 2018 гг. доход от предпринимательской деятельности в Саратовской области сохранился на уровне 2014 года – 4,5 %, а ведь еще в 2005 г. эта статья доходов составляла 12,7 % [6, с. 224].

Большинство жителей Саратовской области получают регулярный доход от оплаты труда, и он остается доминирующим в статье доходов. Возрастание этого показателя (с 50,9 % до 52,2 %) связано в первую очередь с регулярной индексацией заработной платы [6, с. 224]. При этом, анализируя источники реальных доходов населения области, следует заметить, что возросла доля социальных выплат (с 24,6 % до 25,1 %) [6, с. 224].

Сохраняется высокая численность населения – пенсионеры, многодетные, но малоимущие семьи, неполные семьи, нуждающиеся в особых мерах социальной поддержки региональных и муниципальных властей. По уровню социальных выплат Саратовская область опережает Мордовию (29,4 %) и Марий Эл (29,1 %). В структуре социальных выплат Саратовской области за исследуемый период возросла доля пенсий (с 77,6 % до 79,5 %). Выплаты пособий и иной социальной помощи сократилась, что связано с уменьшением общего количества лиц, зарегистрированных как нуждающиеся категории населения. Доля выплаты пособий по ПФО наиболее высокая в ре-

спублике Башкортостан (22,4 %), Пермском крае (22,2 %) [6, с. 226].

Более благополучными по уровню развития предпринимательской деятельности выглядят республика Мордовия (10 %), Чувашская республика (9,5 %), Оренбургская область (8,9 %), Пензенская область (6 %). Доля оплаты труда в структуре дохода населения наиболее высокая в Удмуртской республике (63 %) и Пензенской области (59,5 %) [6, с. 224].

К пассивным источникам дохода относится собственность. Ее сдача в аренду, субаренду, продажа приносит 3,2 % дохода жителям области. Этот показатель незначительно возрос с 2014 года. На долю прочих денежных поступлений приходится 15 % [6, с. 225].

На структуру источников средств существования населения значительное влияние оказывает этнический аспект. Так, если доходы от трудовой деятельности у всех народов стоят на первом месте, то личное подсобное хозяйство важно для казахов, татар, азербайджанцев, чеченцев, чувашей. На иждивении находится значительная доля населения у армян, азербайджанцев, чеченцев.

Эти же народы получают и пособия. Пенсия как основной источник дохода преобладает у народов с «покаленной» ассимиляцией (украинцев, чувашей, мордвы, белорусов). У русских как у самого большого по численности народа очередность источников существования такова: доход от трудовой деятельности, иждивение и пенсия – примерно равные доли, далее – доход от ЛПХ и на последнем месте – пособия [7, с. 24].

При наблюдаемом росте величины номинальной заработной платы не снижается процент жителей области (15,3 % от общей численности населения в 2018 г.) с уровнем доходов ниже прожиточного минимума [6, с. 239]. Показатель сохраняется на уровне 2014 года. Это означает, что реальные доходы граждан не увеличиваются, остаются стабильными, но низкими, по отношению к ценам. Уровень доходов населения в Саратовской области аналогичен уровню в Кировской, Ульяновской областях. Наиболее высокий разрыв уровня доходов населения с прожиточным минимумом наблюдается в республике Марий Эл (20,4 %), республике Мордовия и Чувашской республике (17,8 %) [6, с. 239].

Этот экономический показатель отражает степень привлекательности регионов для постоянного проживания населения, притока численности мигрантов. Совокупные доходы население тратит на регулярную покупку товаров и оплату услуг, обязательные платежи и разнообразные

взносы. Для Саратовской области в сумме это составляет до 94,3 % от общих денежных доходов [6, с. 244–245].

Снизилась расходы на покупку недвижимости с 1,3 % в 2014 г. до 1,1 % в 2018 г. При этом доля покупки недвижимости по ПФО снизилась незначительно. Всего на 1 % за период 2014–2018 гг. Показатель прироста финансовых активов (средства от продажи и погашения инвестиционных паев, от реализации долей участия в уставном капитале организаций и др.) у граждан увеличился с 3,5 % в 2014 г. до 4,6 % в 2018 г., что намного выше, чем по регионам ПФО [6, с. 244–245].

Показатели расходов жителей Саратовской области свидетельствуют о небольшом возрастании затрат на покупку продуктов питания (с 38,9 % в 2014 г. до 40,5 % в 2018 г.) [6, с. 248].

Неизменным остается уровень потребления мяса и мясопродуктов (62 кг в год), снизилось потребление молока и молочных продуктов (с 263 кг в 2014 г. до 232 кг в 2018 г.) [6, с. 259]. Саратовская область по этому показателю занимает 33-е место, а первое место принадлежит республике Татарстан, второе место – Оренбургской области. Снижение численности сельского населения, значительный миграционный отток из сел, деревень области негативно отражается и приводит к сокращению объемов производства животноводческой и молочной отраслей сельского хозяйства.

Сократилось приобретение непродовольственных товаров, предметов домашнего обихода, бытовой техники (с 7,8 % в 2010 г. до 5,1 % в 2018 г.) [6, с. 252].

Среди предметов роскоши необходимым остается легковой автомобиль. Саратовская область занимает четвертое место среди регионов ПФО по продаже легковых автомобилей (327,3 шт. в год) [6, с. 252–253]. Возросли в связи с этим и расходы на транспорт (7,1 % в 2014 г. до 10 % в 2018 г.), организацию отдыха (4,5 % в 2014 г. до 5,8 % в 2018 г.), возросли затраты на здравоохранение (с 2,5 % в 2014 г. до 4,1 % в 2018 г.) [6, с. 259].

Развитие растениеводства и благоприятные климатические условия выращивания технических культур позволяют обеспечивать жителей области растительным маслом (первое место по России) и хлебными продуктами на неизменно высоком уровне [6, с. 265]. Растут объемы строительства жилищного фонда (с 68 до 72 млн кв. м в год) [6, с. 267]. При этом темпы роста городского строительства опережают показатель в сельской местности. Это обстоятельство приводит к росту урбанизационных процессов и «оскудению» сельской местности, что снижает численность

трудовых ресурсов в сельском хозяйстве. Наиболее высокие темпы роста сельского жилищного строительства наблюдаются в республике Татарстан (29 млн кв. м в год), Нижегородской (23 млн кв. м), Оренбургской области (21 млн кв. м) [6, с. 270].

Анализ ряда показателей уровня жизни населения позволяет делать вывод о том, что демографическая картина области напрямую зависит от направлений социально-экономического развития в политике местных властей. Проблема неблагоприятной демографической ситуации в области неоднократно становилась предметом исследования социологов, демографов, экономистов во многих регионах страны [8–12]. Но она заслуживает внимания и со стороны историков. Наиболее актуальными и злободневными проблемами социально-демографического развития сельской местности Саратовской области в 1950–1970-е гг. являлись выезд сельского населения, прежде всего трудоспособных возрастов, в города, неравномерное его расселение по территории области, интенсивный процесс «постарения», высокий уровень смертности, слабые темпы рождаемости, «женский перевес» в половой структуре населения. Вкупе эти факторы превращали вопросы сохранения и восполнения трудовых ресурсов для саратовского села в трудноразрешимую и мало-перспективную проблему. Недостаточное внимание к социально-демографическим процессам на селе со стороны власти способствовало нарастанию негативных тенденций в развитии сельского хозяйства региона, в конечном счете вело к острейшему кризису в аграрной области.

В 1950–1970-е гг. демографические проблемы Саратовской области яркой и отчетливой этнополитической окраски не имели. Изучение истории социально-демографического развития саратовского села в поздний советский период доказывает необходимость и неизбежность государственной поддержки сельхозпроизводителей, усиление роли государства в финансировании социальной сферы села. Именно недостаточность финансирования социального развития села оказала в 1950–1970-е гг. решающее влияние на демографический кризис в сельской местности [13, с. 19].

Внимание к социально-экономическим показателям повысит эффективность реализации национального проекта «Демография», реализуемого в области в настоящее время. Основными целями проекта, рассчитанного до 2024 года, являются увеличение коэффициента рождаемости до 1,49 на одну женщину, повышение конкурентоспособности на рынке труда граждан предпен-

сионного возраста благодаря профессиональному обучению и дополнительному профессиональному образованию не менее 5,4 тыс. человек, увеличение доли граждан, систематически занимающихся физической культурой и спортом [14].

Именно поэтому в настоящее время региональные власти при реализации Концепции демографической политики, рассчитанной до 2025 года, для повышения эффективности ее реализации должны обратить внимание:

- на развитие социальной инфраструктуры, особенно сельской местности, т. к. там заложен основной потенциал сохранения трудовых ресурсов, объемов производства сельскохозяйственной продукции, источников пополнения областного бюджета;
- на реализацию целевых программ «закрепления» молодых специалистов, которые обеспечат

повышение коэффициента трудоспособных граждан в области, повысят объемы сбора налогов и формирования базы для выплаты пенсий;

- на реализацию программы строительства спортивных объектов, для повышения возможности жителей региона поддерживать здоровый образ жизни, что укрепит в свою очередь трудовой потенциал;
- на меры экономического характера, ориентированные на повышение оплаты труда, снижение факторов социального неравенства.

Для дальнейшей успешной реализации основополагающей «Концепции демографической политики Саратовской области на период до 2025 года» потребуются концентрация усилий всех органов государственной власти, общественных организаций, представителей бизнеса, системы здравоохранения и каждого жителя области.

Библиографический список

1. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902064587> (дата обращения: 02.02.2020).
2. Уставщикова С. В. Региональные особенности демографического развития субъектов ПФО (2000-2016 гг.) // Известия Саратовского ун-та. Сер.: Науки о Земле. 2017. Т. 17, вып. 3. С. 160–164. DOI: 10.18500/1819-7663-2017-17-3-160-164.
3. Регионы России. Основные характеристики субъектов Российской Федерации. 2019: стат. сб. / Росстат. М., 2019. 751 с.
4. Саратовская область в цифрах – 2018: краткий статистический сборник / Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Саратовской области. Саратов, 2019.
5. Уставщикова С. В. Концепция демографической политики – 2025 и демографическая ситуация в Приволжском Федеральном округе // Известия Саратовского ун-та. Сер.: Науки о Земле. 2016. Т. 16, вып. 1. С. 14–18. DOI: 10.18500/1819-7663-2016-16-1-14-18.
6. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2019: стат. сб. / Росстат. М., 2019. 1204 с.
7. Уставщикова С. В. Источники средств существования населения Саратовской области: этнический аспект // Известия Саратовского ун-та. Сер.: Науки о Земле. 2015. Т. 15, вып. 3. С. 20–24. DOI: 10.18500/1819-7663-2015-15-3-20-24.
8. Проказина Н. В., Перевозкин Л. М. О реализации концепции демографической политики Российской Федерации. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-realizatsii-kontseptsii-demograficheskoy-politiki-rossiyskoy-federatsii> (дата обращения: 25.02.2020).
9. Федоров Г. М. О сценариях демографического развития Калининградской области. URL: http://journals.kantiana.ru/upload/iblock/abc/Федоров_5-21.pdf (дата обращения: 25.02.2020).
10. Лисин В. И., Федченко П. Ю. Демографическая ситуация в регионе: состояние, динамика, тенденции (на примере Новгородской области). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/demograficheskaya-situatsiya> (дата обращения: 25.02.2020).
11. Костромина Е. В. Структурно-динамический анализ демографических процессов республики Марий Эл. URL: <http://statecon.rea.ru/jour/article/view/1070/0> (дата обращения: 25.02.2020).
12. Шабалина Ю. Н. Актуальные вопросы по улучшению демографической ситуации в РФ на примере Воронежской области. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-po-uluchsheniyu-demograficheskoy-situatsii-v-rf-na-primere-voronezhskoy-oblasti> (дата обращения: 25.02.2020).
13. Сушко М. Ю. Сельское расселение Саратовской области во второй половине 50-х – 70-е годы XX века.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Саратов: Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 2011. 26 с.
14. Национальный проект «Демография» в Саратовской области. URL: <http://saratov.gov.ru/gov/nationprojekt/demography/> (дата обращения: 25.02.2020).

Этнография, этнология и антропология

УДК 393

DOI 10.37386/2413-4481-2020-3-101-104

Н.Н. Головченко

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПОГРЕБАЛЬНОЙ ОБРЯДНОСТИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ¹

Статья посвящена вопросам интеграции антропологических, археологических и криминалистических исследований в области экспериментального моделирования процесса деструкции тела человека. Обсуждаются перспективы использования судебно-медицинских и криминалистических разработок для интерпретации и реконструкции археологического костюма, в частности по вопросу установления точного соотношения предметного комплекса с конкретными элементами одежды. Сопоставление результатов криминалистических и археологических экспериментов показало сильное смещение отдельных частей тела и предметного комплекса одежды человека в ходе деструкции тела. Данный вывод позволяет вернуться к предположению о том, что предметный комплекс одежды и личных украшений, обнаруженный в погребениях, зачастую не должен рассматриваться как априори обнаруженный *in situ*.

Ключевые слова: эксперимент, деструкция тела человека, предметный комплекс одежды, археология, криминалистика.

N.N. Golovchenko

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

EXPERIMENTAL STUDY OF FUNERAL RITES IN THE CONTEXT OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH

The article is devoted to the integration of archaeological, anthropological and forensic research in the field of experimental modeling of the destruction of the human body. The prospects of using forensic and criminalistic developments for the interpretation and reconstruction of the archaeological costume, in particular on the establishment of the exact ratio of the subject complex with specific elements of clothing, are discussed. A comparison of the results of forensic and archaeological experiments showed a strong displacement of individual parts of the body and the subject complex of human clothing during the destruction of the body. This conclusion allows us to return to the assumption that the object complex of clothes and personal jewelry found in burials should often not be considered by archaeologists as *a priori* discovered *in situ*.

Key words: experiment, destruction of the human body, subject complex of clothing, archeology, forensics.

Изучение погребальной обрядности является традиционным и одним из наиболее интенсивно разрабатываемых направлений современной антропологии. Исследователями накоплен значительный методический и практический опыт работы с историческими источниками, происходящими из погребальных комплексов, предложены схемы интерпретации данного материала. Однако при всей разработанности отмеченной проблематики представления научной общественности о погребальной обрядности той или иной археологической культуры зачастую остаются в значительной степени фрагментарными.

В связи с этим возникает необходимость интегрированного анализа известных источников и получения новых интерпретационных выводов, в том числе основанных на привлечении сведений экспериментального моделирования. К примеру, экспериментальное моделирование дрейфа предметного комплекса одежды на материалах большебереченской культурно-исторической общности впервые было осуществлено А.П. Бородовским и И.Г. Глушковым [1, с. 15–23], а затем с небольшими коррективами повторено нами [2, с. 76–80]. Проведенные наблюдения позволили определить границы возможности установления

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества № 20-1-001753.

соответствия между предметным комплексом и отдельными элементами одежды, способствовав дальнейшим реконструкциям костюма, результаты которых остаются в известной степени дискуссионными.

Наше повторное обращение к данной проблематике продиктовано выходом в свет статьи авторов Wilson Alyson, Serafin Stanley, Seckiner Dilan, Berry Rachel, Mallet Xanthe [3, с. 204–210], позволившей поставить ряд новых вопросов к подходу об интерпретации археологических погребальных комплексов.

Представляемая вниманию читателей публикация коллектива австралийских ученых-криминалистов посвящена опыту экспериментальной оценки посмертного (постмортального) интервала (времени с момента смерти). Актуальность данной тематики обусловлена обращениями правоохранительных органов к криминалистам при расследовании смертей, опознании пропавших без вести и в других подобных случаях [3, с. 204–210].

Используемые криминалистами формулы для определения времени с момента смерти, основанные на экспериментальных наблюдениях за разложением человеческого донора, оцениваемые исследователем лично один раз в неделю или не чаще одного раза в день, авторы статьи считают недостаточно точными. В обоснование своих доводов исследователи указывают на возможные изменения декомпозиции (разложения) донора в интервалы между наблюдениями, вносящие искажения в используемые формулы. Кроме того, декомпозиционные исследования, проведенные в различных частях мира, не смогли разработать универсальную формулу расчета времени с момента смерти, что, по мнению авторов, также подчеркивает важность учета местных условий окружающей среды. Подобные эксперименты проводились ранее со свиньями, но не с людьми, при этом процесс разложения тела свиньи отличается от разложения человеческого тела [4, с. 18–22].

В работе описан процесс наблюдения за разложением тела человека в естественных климатических условиях Австралии с использованием техники временной покадровой визуализации для улучшения оценки посмертного интервала [3, с. 204–210]. Работа является ценным исследованием для разрешения некоторых вопросов изучения погребальной обрядности по материалам археологических памятников. Выборочная совокупность материалов данного исследования состояла из одного человеческого тела, пожертвованного австралийскому фонду тафономических экспериментальных исследований (сокращенно – AFTER), расположенному в Новом Южном Уэльсе [3, с. 204–210].

В течение 24 часов после смерти тело донора было помещено на открытом воздухе в положении лежа на спине поверх неизменной почвы внутри клетки высотой 4,35 метра, шириной 2,40 метра и длиной 4,35 метра. Клетка имела дверцу, которая позволяла исследователям получить полный доступ ко всем сторонам донора без необходимости беспокоить тело, чтобы минимизировать потенциальные внешние эффекты на разложение. Клетка была необходима для предотвращения возможного нарушения остатков дикими животными. Фиксация процесса разложения началась в течение 2 часов после прибытия донора на место в феврале 2018 года [3, с. 204–210].

Цифровые изображения были получены авторами с помощью пяти временных камер Binno TLC 200 Pro, которые имеют разрешение 1,3 мегапикселя. Все пять камер были установлены в рабочее положение с помощью специально разработанной конструкции. Камеры располагались в 0,53 м над лицом, 0,44 м над левой рукой, 0,53 м над правой рукой, для съемки общего вида сверху в 2,2 м над землей и для съемки профиля тела в 0,25 см от поверхности земли. Запись велась постоянно, с небольшими перерывами в 1–2 минуты раз в месяц, для смены батарей камер и копирования файлов видеозаписи на ноутбук. В связи с этическими ограничениями авторам не представилось возможным включить изображения донора в рассматриваемую публикацию (в отечественных публикациях подобные фотографии есть) [3, с. 204–210].

Проведенное исследование предоставило визуальную оценку разложения донора с использованием временных изображений, сделанных в период с февраля по август 2018 года. Фотографии делались каждые 30 минут в дневное время. Для исследования с целью оценить скорость разложения тела были отобраны снимки, сделанные в 8:00, 11:00, 14:00, 15:00 и 17:00 часов [3, с. 204–210].

В таблице 1 работы представлены категории и стадии разложения тела [3, с. 204–210]. В качестве наблюдаемых категорий авторами выделены голова и шея, туловище и конечности донора. Отмечены следующие стадии разложения тела: свежее тело, раннее разложение, расширенная декомпозиция и скелетизация. Наиболее интенсивные изменения с телом происходили на второй и третьей стадиях. На стадии раннего разложения отмечено частичное выпадение волос на голове, вздутие живота, смещение рук и ног. На стадии расширенной декомпозиции зафиксировано обрушение плоти и тканей шеи и головы, проседание плоти внутрь брюшной полости, влажное разложение тканей.

В итоге по результатам наблюдений авторами был определен средний балл разложения тела, предложена формула расчета посмертного интервала и дан статистический анализ материалов эксперимента, оценены факторы, оказывающие влияние на скорость разложения тела.

Не вдаваясь в обсуждение криминалистической стороны данной статьи, принимая во внимание, что авторам чужда археологическая проблематика, необходимо обратить внимание на результаты проведенного эксперимента, отражающие деформацию тела человека в процессе разложения. В сибирской археологии уже существовали прецеденты экспериментального изучения погребальной обрядности. В частности, И.Г. Глушковым и А.П. Бородовским предпринималась попытка определения дрейфа предметного комплекса одежды по снежной модели [1, с. 15–23], которая, так определенным образом, иллюстрировала процесс деструкции. Данная модель являлась лишь огрубленным образом оригинала и была призвана воспроизводить его отдельные свойства.

Эксперимент со снежной моделью, конечно, имеет ряд известных недостатков: уплощение картины расположения предметного комплекса, отсутствие отражения первых стадий деструкции тела, быстрота таяния снега, дрейф предметного комплекса одежды в свободном пространстве, отсутствие воздействия ряда природно-климатических факторов [2, с. 76–80]. Кроме того, в процессе разложения мягких тканей и распада связок может наблюдаться различная степень естественного смещения отдельных элементов скелета от своего первоначального (на момент погребения) положения. Эти смещения зависят от конструкции погребального сооружения, позы, придаваемой погребаемому, от его облачения и общей тафономической ситуации [5, с. 84–89].

Во многом те же недостатки (в археологическом ракурсе) присущи эксперименту коллектива австралийских криминалистов. Оба эксперимента фактически не учитывают процесса разложения тканей одежды и погребального савана обматывающего тело покойного, если таковой использовался. Не учитываются и условия внутри погребальных камер, неизбежно вносящие определенные коррективы в процесс разложения.

Сопоставление результатов проведенных экспериментов показывает сильное смещение отдельных частей тела и предметного комплекса одежды человека в ходе деструкции (вторая и третья стадии). Данный вывод позволяет вернуться к предположению о том, что предметный комплекс одежды и личных украшений зачастую не должен

рассматриваться как обнаруженный *in situ*. Это заключение в определенной степени дополняется сведениями, полученными отечественными антропологами при анализе археологических комплексов [5, с. 84–89], и уже учитывается в процессе создания демонстрационных графических и фотонатурных реконструкций [6, с. 37–51; 7, с. 64–67; 8, с. 90–99]. Однако более системно фактор трупных явлений рассмотрен в работе криминалиста А.Ю. Власова, которым видимые проявления естественных посмертных изменений были классифицированы на быстрые (изменение температуры, появление трупных пятен, мышечное окоченение, формирование высыхания, проявление аутолиза), отсроченные (гнилостная венозная сеть, проявление трупной зелени, гнилостная эмфизема, гнилостные пузыри, гнилостная имбибиция) и консервирующие (мумификация, жировоск, торфяное дубление, замораживание и редкие явления помещения тела в консервирующие условия природной или искусственной среды) [9, с. 128–149]. Каждое из отмеченных автором явлений может оказать определенное воздействие на положение формирующихся скелетных останков и расположение приуроченного к ним предметного комплекса, о чем красноречиво свидетельствуют приведенные исследователем фотографии. Так, заметно, что одежда и украшения на покойном сидят иначе, чем на живом человеке: материя головного убора и ворота испытывают определенное натяжение от начинающихся гнилостных процессов, полы распашной одежды отгибаются под причудливыми углами, пояс и штаны как будто съезжают с линии первоначальной посадки по талии и т. п.

Отмеченные выводы подкрепляются и другими работами отечественных криминалистов, посвященных танатогенезу, обследованию места обнаружения останков и тактической операции «атрибуции трупа» [10, с. 26–29; 11, с. 161–165; 12; 13, с. 126; 14, с. 201–203]. Наиболее любопытными в этом отношении нам видятся разработки московских криминалистов в области макетного моделирования и анализа экспертиз сложного туалета по приданию прижизненного вида лицу трупа неизвестного [15, с. 41–58]. К сожалению, большинство подобных методик остаются не опробованными при анализе археологического материала.

Криминалистика, антропология и археология – прикладные дисциплины-коллеги, по сути, исследующие один и тот же тафономический процесс, но на разных его этапах. Если криминалистику интересуют, прежде всего, вопросы, связанные с непосредственными действиями и событиями, имевшими место в относительно близком прошлом, то архео-

логию и антропологию занимают проблемы отложения данного материала вместе с сопутствующим комплексом. Данные этапы Л.С. Клейн предложил называть опредмечиванием (создание артефактов на базе идей и в результате каких-то событий), отложением (выход предметов из действующей культуры, жизни), археологизацией (превращения материальных остатков и следов в отложенном состоянии под воздействием различных факторов) и открытием (обнаружение, фиксация, обработка и публикация памятников) [16, с. 156–157].

Привлечение современных данных криминалистики, хотя бы на уровне аналогий, позволяет археологам более научно подходить к восстановлению динамики изменения своей источниковой базы, ретроспективно – от конца ее существования к началу. Данное направление исследовательской мысли – неотъемлемая черта археологии. Каждый памятник, артефакт запечатлен в особом

контексте, но совокупность этих контекстов археологами рассматривается типологически. Поэтому, несмотря на известную специфичность каждого отдельно взятого процесса разложения, в каждом из них выделяются общие закономерности. Следовательно, определение изначального места расположения скелетизированных останков и элементов декора погребальной (в самом широком смысле) одежды поддается обоснованным реконструкциям. Археология, по меткому замечанию Л.С. Клейна, уподобляется «деятельности детектива» [14, с. 159–163].

Подводя итоги, необходимо отметить перспективность анализа археологического и антропологического материала через его соотношение с данными криминалистики. Совместная работа криминалиста, антрополога и археолога позволит определить границы интеграции дисциплин и обоснованность получаемых реконструкций и интерпретаций.

Библиографический список

1. Бородовский А. П., Глушков И. Г. Экспериментальное исследование погребальной обрядности // Экспериментальная археология. Известия лаборатории экспериментальной археологии Тобольского пединститута. Тобольск: Изд-во ТГПИ, 1991. С. 15–23.
2. Головченко Н. Н. Экспериментальное исследование погребальной обрядности и реконструкция одежды населения скифского времени Верхнего Приобья // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2017. № 3 (32). С. 76–80.
3. Evaluating the utility of time-lapse imaging in the estimation of post-mortem interval: An Australian case study / Wilson Alyson, Serafin Stanley, Seckiner Dilan, Berry Rachel, Mallet Xanthe // Forensic Science International: Synergy. 2019. № 1. P. 204–210.
4. Специфика путрификации трупа под действием ферментных систем некробиома / Н. А. Сидорова [и др.] // Судебно-медицинская экспертиза. 2017. № 60 (5). С. 18–22.
5. Зайцева О. В., Ражев Д. И. Возможности реконструкции особенностей первоначального размещения тела в погребениях по обряду ингумации // Вестник Томского университета. 2007. № 302. С. 84–89.
6. Матвеева Н. П., Проконова М. М. Воинские облачения из элитных погребений саргатской культуры (Западная Сибирь) // Stratum plus. Археология и культурная антропология. 2019. № 3. С. 37–51.
7. Головченко Н. Н. Реконструкция одного из вариантов погребального костюма населения Верхнеобского бассейна эпохи раннего железа (по материалам коллекции памятника Новотроицкое-1) // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2015. № 24. С. 64–67.
8. Головченко Н. Н. Вопросы интерпретации костыльков-кочедыков населения Верхнего Приобья эпохи раннего железа // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: История, Филология. 2019. Т. 18, № 3. С. 90–99.
9. Власов А. Ю. Трупные явления («жизнь трупа»): Часть II // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. 2018. № 3. С. 128–149.
10. Алымов Д. В. Система тактической операции «Атрибуция трупа» // Известия Юго-Западного государственного университета. Сер.: История и Право. 2012. № 2–1. С. 26–29.
11. Бабенко В. П. Судебно-медицинская экспертиза костных останков по определению длины тела человека на основе математического моделирования морфологических признаков малоберцовых костей и их фрагментов / В. П. Бабенко // Законность и правопорядок в современном обществе. 2013. № 15. С. 161–165.
12. Туманов Э. В., Кильдюшов Е. М., Соколова З. Ю. Судебно-медицинская танатология. М.: ЮрИнфоЗдрав, 2012. 171 с.
13. Эделев Н. С., Воробьев В. Г., Краев И. П. Комплексное использование методов регистрации тканевого давления в судебно-медицинской практике // Современные технологии в медицине. 2012. № 2. С. 125–127.
14. Теньков А. Ф., Кривохатко А. А., Хозиков А. С. Криминалистическое значение внешнего облика трупа, обнаруженного на месте происшествия // Проблемы экономики и юридической практики. 2019. № 15 (6). С. 201–203.
15. Экспертиза сложного туалета по приданию прижизненного вида лицу трупа неизвестного / В. В. Горбунов [и др.] // Современные гуманитарные технологии в высшем образовании: состояние и перспектива развития: сборник публикаций преподавателей и студентов по итогам международной научно-практической конференции / под ред. В. Д. Серякова. М.: Изд-во «Спутник+», 2019. С. 41–58.
16. Клейн Л. С. Введение в теоретическую археологию. Книга 1: Метаархеология: учеб. пособие. СПб.: Бельведер, 2004. 470 с.

УДК 316.347(1-21):39

DOI 10.37386/2413-4481-2020-3-105-111

В.В. Медведев, Л.П. Малахова

Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Россия

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В ПРОСТРАНСТВЕ СЕВЕРНОГО ГОРОДА: ПОВСЕДНЕВНЫЕ ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОСТИ

Среди условий развития северных территорий выделяется проблема этнической самоидентификации и сознания человека в крупных городах, заселенных, как правило, представителями разных этнических групп. Возникает потребность утверждения человеком себя через повседневную визуальную и звуковую демонстрацию этнической идентичности. Авторами предпринята попытка выявить специфику идентификационных процессов в полиэтничном и поликультурном северном городе на примере Сургута. В современном мире этничность приобрела новые формы своего проявления в качестве актуальных повседневных практик, представленных в статье, что может служить средством отождествления себя с этнической группой.

Ключевые слова: идентичности, этничность, самосознание, практики современности, северный город, этническое пространство.

V.V. Medvedev, L.P. Malakhova

Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia

ETHNIC IDENTITY IN THE NORTHERN CITY SPACE: DAILY PRACTICES IN MODERN TIME

Among the conditions for the Northern territories development, the problem of ethnic self-identification and human consciousness in large cities is defined. This issue is important for representatives of different ethnic groups. There is a need for a person to assert themselves through everyday visual and audial demonstration of ethnic identity. Using example of Surgut the authors attempt to identify the peculiarity of identification processes in a multi-ethnic and multicultural Northern city. In the contemporary world, ethnicity has acquired new forms of its manifestation as actual daily practices presented in the article, which can serve as a means of identifying oneself with an ethnic group.

Key words: identity, ethnicity, self-awareness, contemporary practices, Northern city, ethnic space.

Функционирование северного города в XXI веке обусловлено динамичными социально-экономическими процессами, связанными с активным освоением новых ресурсных территорий, разнообразием видов жизнедеятельности в городском пространстве, развитием инфраструктуры и коммуникаций, повышением благосостояния отдельных категорий горожан и т. д. Указанные процессы способствуют массовому притоку в северные города приезжих из разных регионов России и ближнего зарубежья, что значительно расширяет этническую палитру города, с одной стороны, и актуализируют проблемы этнической самоидентификации индивида – с другой.

Вопросы этничности и этнической идентификации достаточно пристально и вполне обоснованно привлекают внимание научного сообщества антропологов, этнологов и этносоциологов. Данному проблемному полю не случайно адресовано значительное количество монографических

изданий и рецензируемых статей отечественных и зарубежных авторов. Среди ведущих специалистов в этой научной области необходимо выделить работы С.А. Арутюнова [1], М.Н. Губогло [2], Л.М. Дробижевой [3], В.А. Тишкова [4, 5], В.А. Шнирельмана [6], фундаментально исследующие проблемы идентичности, этнического сознания и этничности. Примерами изучения самосознания и этнической идентификации конкретных народов России служат научные публикации И.Р. Атнагулова о нагайбаках [7], И.В. Октябрьской о тюркских народах Саяно-Алтая [8], А.В. Черных об этнических группах, проживающих в Пермском крае [9], Е.А. Ягафовой о чувашах [10] и многих других исследователей. В числе зарубежных авторов отметим теоретико-методологические издания Р. Брауна [11], Р. Дженкинса [12], Д. Лайтина [13], Э. Смита [14].

Проявлениями этничности в современной России стоит считать не только крупномасштаб-

ные фестивали/форумы (международный этнический фестиваль «Крутушка», международный фестиваль современных этнических культур КАМWA, форум национального единства «Югра многонациональная»), праздничные торжества (бурятский *Сагаалган*, удмуртский *Гербер*, хантыйский *Вурнга хатл*) или мероприятия, приуроченные к историческим событиям и консолидирующие значительное число людей конкретной этнической группы (например, для башкир в 2019 г. – это 100-летие образования Республики Башкортостан, а для чувашей в 2020 г. – 100-летие образования Чувашской Республики), но и практики, осуществляемые повседневно.

Стремление акцентировать внимание на собственной этнической принадлежности, безусловно, у каждого индивидуума проявляется в разной мере, что вполне объяснимо. Связано это с воспитанием в моноэтнической или полиэтнической среде, семейными ценностями и зависит от кросс-культурного взаимодействия внутри определенной группы, а нередко и от конкретной ситуации. Однако в каждом крупном населенном пункте и тем более городе, которым свойственен полиэтнический и поликультурный состав, можно регулярно наблюдать разнообразные формы проявления собственной этнической принадлежности. Для этого совсем не обязательно облачаться в праздничный день в национальную одежду, а справедливее будет отметить – в реконструированный вариант традиционного костюма, или в разговоре каждый раз подчеркивать этническую идентичность. Существует значительное количество форм и практик, позволяющих презентовать этничность совершенно иными способами.

Изучая и выявляя механизмы демонстрации этнической идентичности в пространстве северного города, авторы поставили перед собой задачи систематизировать и проанализировать действующие повседневные этноидентификационные практики этнических групп, проживающих в Сургуте, и выделить маркеры этничности.

Базисом для создания данной статьи послужили наблюдения и антропологические наброски авторов о городе Сургуте Ханты-Мансийского автономного округа – Югры и его горожанах в 2016–2020 гг. Как один из наиболее динамично развивающихся городов региона, демонстрирующий среди горожан «этнический калейдоскоп», Сургут вызывает интерес в контексте антропологического дискурса изучения пространства северного города. В данном направлении потенциальные статьи и научные издания органично дополнят ранее опубликованные работы, посвященные

конкретно Сургуту [15] и процессам урбанизации севера Тюменской области в целом [16, с. 77–89].

Материалы статьи представят анализ успешно функционирующих в наши дни практик, повседневно наблюдаемых в городском пространстве, используя в качестве конкретных примеров маркеры этничности, демонстрируемые при помощи мобильных телефонов, музыки, автомобилей и других объектов, составляющих круг предметов, принимающих ежедневное участие в жизнедеятельности человека. Справедливо утверждение С.В. Соколовского о рассмотрении культуры как текста, а вещи – как знака [17, с. 7]. Такая позиция делает возможным рассуждения над содержанием статьи в контексте семиотического подхода.

Исследованию подлежали визуальные и звуковые маркеры этничности, активно практикуемые конкретными индивидуумами и в целом этническими сообществами. В связи с развитием медиакоммуникаций визуальные и звуковые образы стали частью современной культурной среды и служат механизмом этнокультурной репрезентации человека.

Неотъемлемым объектом повседневного использования современного человека является мобильный телефон. Прежде всего, телефон – это средство связи и коммуникации, но и он может выступать в качестве своеобразного маркера, позволяющего акцентировать внимание на этничности своего владельца. Во-первых, это демонстрирует музыка, закаченная в телефон и установленная рингтоном на звонки определенной категории людей: родных, знакомых или соотечественников/земляков. Подобная музыка может служить и общим рингтоном. Такая поведенческая модель вполне допустима для представителей абсолютно всех этнических групп. Например, в телефоне таджика будут звучать мелодии таджикских композиций, а в списке исполнителей можно увидеть имена и фамилии популярных в Таджикистане певцов – Джурабека Муродова, Наимчони Сайдали, Нигоры Холовой и многих других. Аналогичную ситуацию наблюдаем в телефоне армянина (исполнители Айко, Сирушо, Ева Ривас, Srbuk), даргинца (песни Рабият Магомедовой, Мусы Саламова, Багавудина Ибрагимова), молдаванина (композиции Анишоары Пуйкэ, Дана Бояна, Нелли Чобану) и т. д.

Звуковые сигналы, имеющие «этническую» специфику и установленные на звонки родственников и друзей, позволяют рассуждать о существовании не только личной связи между этими людьми, но и говорят о наличии объединяющего фактора иного порядка, что подтверждает стрем-

ление выразить собственную этничность и идентифицировать себя с группой, а в нашем случае – с конкретным этническим сообществом.

Кроме того, этничность в телефоне может быть представлена многочисленными закаченными заставками и иллюстрациями соответствующей тематики, а также фотографиями, сделанными при определенных условиях, например в ходе национального праздника, при посещении музея или историко-культурной реконструкции. Демонстрация друзьям и знакомым таких фотографий или видеосюжетов и их последующее обсуждение также служит проявлением этничности. Как правило, разговор сопровождается комментариями, отражающими содержание визуальных материалов и объясняющие их наличие в телефоне.

Аналогичную функцию выполняет язык мобильного телефона, т. е. шрифт, используемый владельцем для текстовых сообщений или записи контактов в телефонной книге, и аксессуары, прежде всего, чехлы с рисунками, содержащие цветовую гамму, олицетворяющую конкретную этническую группу, а также орнаментация, характерная для определенного сообщества и считающаяся символической (рис. 1).



Рис. 1. Чехол мобильного телефона, отражающий официальные символы Чувашской Республики и этничность чувашей (ХМАО – Югра, г. Сургут, 2020 г., фото В.В. Медведева)

Следует добавить, что такое содержание мобильного телефона не является обязательным и характерно для людей, регулярно акцентирующих внимание на собственной этничности. Специально установленные мелодии звонка можно наблюдать среди молодежи и студенчества, а также у людей более зрелого возраста. Дополнительные аксессуары и экранные заставки в большей степени свойственны молодым людям, увлеченным историей и культурой собственного народа, являющимся активными участниками деятельности национально-культурных объединений и этнокультурных сообществ.

Размышляя над процессами этнической идентификации в пространстве города, необходимо от-

метить, что соответствующую роль как индикатора реализуют предприятия общественного питания. В каждом городе существует значительное количество кафе и ресторанов, ориентированных на традиционную и современную кухню конкретных этнических групп. Этничность в данном случае демонстрируется не только национальными блюдами и сервировкой стола, но и интерьером, музыкальным сопровождением, а в ряде случаев профессиональной формой персонала, реконструирующей элементы традиционного костюма, что зависит от статуса заведения и креативности владельцев.

В Сургуте предприятия общественного питания, позволяющие познакомиться с блюдами традиционной / национальной кухни, представлены в ассортименте. Конкретными примерами послужат названия и краткие характеристики ресторанов и кафе города. Итак, азербайджанская кухня – кафе «Шеш-беш шашлычная № 1», отражающее в названии популярность и признание среди азербайджанцев такой игры, как нарды, поскольку шеш-беш – одно из наименований данной игры; армянская кухня – кафе «Арагат» и кафе «Гюмри»; белорусская кухня – кафе «Белорусский дворик»; болгарская кухня – кафе «Болгарская роза»; грузинская кухня – ресторан «Чача» и кафе-хинкальная «Мамико»; киргизская кухня – кафе «Супара»; молдавская кухня – ресторан «Лидия»; русская кухня – кафе «СамоварБар»; таджикская кухня – кафе «Малика» и чайхана «Камол Худжанди», названная в честь известного средневекового таджикского поэта и богослова; татарская кухня – 1-я татарская сеть быстрого питания «Тубэтэй»; узбекская кухня – ресторан «Диван-Сарай» и кафе «Узбечка»; украинская кухня – кафе «Батьківська хата» и кафе-столовая «У Мыколы»; чеченская кухня – ресторан «Ламан» и другие.

Все приведенные предприятия общественного питания выстраивают стратегию взаимодействия с клиентами, используя в качестве бренда национальную кухню. В названиях ресторанов и кафе звучат этническая принадлежность, ориентирующая посетителей на блюда определенной кухни (например, «Белорусский дворик», «Узбечка»), антропонимы («Лидия», «Малика»), а также символы и культурные коды конкретного народа. Для армян гора Арарат является не столько географическим объектом, сколько культурным символом этого народа. Чача – традиционный спиртной напиток грузин и неотъемлемый компонент национального застолья. Тубэтэй/тубетейка – традиционный головной убор тюркских народов, в том числе татар, а супара – кожаная скатерть, распространенная в быту киргизов в условиях кочевой жизни.

Наличие предприятий общественного питания, ориентированных на этнические кухни народов России и не только, не является феноменом Сургута. Достаточно выразительным примером служит культурный проект «Национальная деревня» в городе Оренбурге Оренбургской области, сосредоточивший на своей территории традиционные усадебные комплексы, включающие музеи и рестораны народов, проживающих в регионе. Посетители комплекса могут побывать в ресторанах армянской, башкирской, белорусской, казахской, мордовской, немецкой, русской, татарской, украинской и чувашской кухни.

Безусловно, знания по культуре и этнографии народов России и мира не являются обязательным условием современной городской жизни, но для людей, ориентирующихся в этих вопросах и владеющих необходимой компетентностью, подобные названия будут достаточно красноречивыми. Схожую ситуацию наблюдаем на вывесках предприятий и магазинов, но здесь мы становимся свидетелями не только презентации этничности и культурных кодов, а национальной и территориальной идентификации.

Название торгового центра «Магас» позволяет предположить, что его владельцы родом из Ингушетии либо этнические ингуши, поскольку город Магас – столица Республики Ингушетия. Магазины «Дары Дагестана» и «Башкирский мед» в первую очередь демонстрируют территориальную идентичность, но и это можно расценивать как маркер этничности. Аналогично и с магазином «Беларускія прадукты», продуктовой торговой точкой из Казахстана «Казахстанские сладости», магазином изделий из верблюжьей шерсти и шерсти яка «Монгольская лавка», а также лавкой специй и сухофруктов «Узбекская лавка».

Достоинством внимания примером демонстрации национального самосознания является вывеска строительной компании «Самбор» (вероятно, название связано с городом Самбор Львовской области Украины или фамилией генерального директора компании В.Т. Самборского), выполненная в виде фигурных объемных букв и окрашенная в желто-синие цвета украинского флага. Примечательно название и студии красоты «Нарспи», распространенного в прошлом традиционного женского имени среди чувашей. Имя Нарспи известно, прежде всего, благодаря одноименной поэме К.В. Иванова, написанной на рубеже 1907–1908 гг. Нарспи – главное действующее лицо поэмы. Занимающиеся изучением данного произведения исследователи характеризуют «Нарспи» как стихотворную повесть, поэму-предание или

лирическую поэму, которая уже более столетия считается образцом классического произведения, переведенного на многие языки народов России и мира [18, с. 295–296].

Маркеры этничности в названиях организаций, как и в случае с предприятиями общественного питания, распространены повсеместно. Например, в городе Нефтеюганске Ханты-Мансийского автономного округа – Югры есть ателье «Лезгиночка». Очевидно, что название связано с этнической принадлежностью и самоидентификацией владельца как лезгина / лезгинки или соотносится с традиционным танцем «лезгинка» данной этнической группы, но в наши дни имеет обобщающее значение и воспринимается как собирательное наименование многих традиционных танцев народов Кавказа. Название транспортной компании «Урарту» города Магнитогорска Челябинской области связано с историей одного из древнейших государств Армянского нагорья и одноименными племенными союзами, принимавшими участие в этногенезе армян. Другими словами, в соответствии с общепринятыми научными положениями потомками населения государства Урарту являются армяне, для которых данное название компании вполне обоснованно и символично.

Маркирующую функцию выполняет музыка, звучащая из зданий предприятий общественного питания, магазинов, окон квартир и автомобилей. Не всегда она будет и не должна соответствовать этнической принадлежности и самосознанию слушающего ее человека, но мелодии вполне могут демонстрировать уровень этничности работающих или живущих в данном месте людей, как и участников дорожного потока. Как минимум, звуки привлекают внимание к объекту (торговому центру или иному зданию), пробуждая интерес. Водителю автомобиля музыка также позволяет проявить собственную идентичность. С позиции этничности Д. Моррис трактует преобразования аудиосистем автомобильного звука, характеризуя технологические новации как возможность утверждения идентичности [19, р. 326–353].

Сегодняшние городские автомобили можно с уверенностью сопоставлять с самостоятельными этнокультурными предметами, идентифицирующими сознание своих автовладельцев [20, с. 67–74]. Знаково-символическое обозначение транспортных средств в англоязычной литературе интерпретируется как «вегикулярное искусство» / «вегикулярный маркер». Т.Б. Щепанская в аналогичных исследованиях отечественных ученых рекомендует использовать более ясный по своему значению термин «автомаркер» [21, с. 295–296].

Маркирующие знаки, т. е. аэрография, наклейки, надписи, как правило, дополняют экстерьер автомобилей – кузов и ветровое стекло. Среди надписей встречаются не только слоганы или конкретные слова, но и полновесные предложения. Например, среди чувашей «Хамър ял турăпа пёрле» / «Земляки с Богом вместе», а у марийцев – «Виян лийже марий калык» / «Да здравствует марийский народ». Легковые, грузовые и общественные автомобили городского пространства Сургута и других северных городов, дополненные такими автомаркерами, воспринимаются достаточно обыденно, отражая актуальные практики современности, акцентирующие стремление автовладельца выразить собственную этничность.

Автомаркеры демонстрируют новые аспекты идентичности в контексте автомобильной культуры и в целом позволяют отождествлять владельца автомобиля с конкретным региональным, профессиональным сообществом или этнической группой. Благодаря аэрографии и наклейкам возникает необходимость расценивать корпус и салон транспортного средства как способ коммуникации водителя и других участников дорожного движения.

Стремление автовладельцев проявить этническую самоидентификацию – явление, наблюдаемое во многих городах России. Так, в 2013 г. в Казани журналистами был отмечен своеобразный всплеск этничности среди мишарей. В новостной ленте появилась публикация, содержащая материалы о наличии в городе автомобилей с надписями «Мишар», «Мишарка», «Мишарин», подтверждающая тенденцию среди мишарей акцентировать внимание на собственной этничности и отражающая достаточно высокий уровень самосознания.

Заметка в новостной ленте «В Калмыкии на автомобили наносят знаки этнической принадлежности» освещает идентификационные процессы у калмыков. Специальные рамки, содержащие наименования этнических подразделений калмыков (торгоуты / торгуты, дербеты / большие дербеты / малые дербеты / дервюды, бузавы и т. д.), были добавлены к номерам автомобилей и получили широкое распространение среди их владельцев.

Тожественную тенденцию наблюдаем на улицах города Сургута. Как правило, надписи в рамках автомобильных номеров демонстрируют уровень этничности автовладельцев (такие дополнения, как «Татарская мафия», «Абаза») и национальную / государственную принадлежность («Россия», «Российская Федерация», «Russia», «Kazakhstan»). Значительное количество таких дополнений позволяет рассуждать и о региональной / локальной самоидентификации, выражае-

мой надписями «Дагестан», «Северный Кавказ», «Moscow», «Екатеринбург», «Сургут» и др.

Популярными автомаркерами в контексте этничности являются надписи, расположенные на ветровых стеклах автомобилей. Например, автовладелец гагауз наносит на заднее ветровое стекло надпись «gagauz», обрамляющую силуэт волчьей головы. Как известно, волк считается этническим символом гагаузов. В традиционных воззрениях этого народа именно с волком взаимосвязаны многочисленные праздничные и обрядовые действия, а также фольклорные нарративы. Как и среди других тюркских народов, у гагаузов волк представляет неотъемлемую часть культурного кода.

Следующий пример позволяет характеризовать уровень идентичности среди водителей башкир. Так, ветровое стекло дополняет изображение волка и полумесяца, т. е. демонстрируется этничность, поскольку волк – животное, играющее значительную роль в этногенезе, этнической истории и традиционной культуре башкир, а также религиозная принадлежность как народа исповедующего ислам.

О собственной этнической идентификации достаточно часто заявляют ногайцы, проживающие в Сургуте компактными группами. Приведем примеры автомаркеров, характеризующих автомобили, владельцами которых являются представители данной этнической группы.

Наиболее распространенными атрибутами таких автомобилей будут наклейки, на которых в центральной части круга синего цвета расположено изображение черного волка «коьк боьри», окаймленного золотыми контурами, т. е. «небесного волка», «крылатой волчицы» – культурного и этнического символа ногайцев, ставшего таковым в 1990-х годах. Изображения «коьк боьри» считается знаменем ногайцев. Как и в случае с гагаузами и башкирами, с ним связаны многочисленные сюжеты этнической истории и народной культуры.

Знаки, выполняющие идентифицирующую функцию, предоставляют возможность опознавать соотечественников в движущемся потоке автомобилей и пространстве города. Для ногайцев это достаточно простой и эффективный способ коммуникации, позволяющий взаимодействовать между собой семьям и более крупным группам этого народа. Наклейки делают возможным выявлять в конкретных районах и кварталах города локации ногайцев. Подобные автомаркеры не только выражают этничность владельца автомобиля, но и помогают найти соотечественников в пространстве города и автомобильном потоке,

являясь средствами акцентирования внимания на водителе и автомобиле.

Такие наклейки могут иметь золотой кант, на котором прорисовывают тамги ногайских родов. Иногда экстерьер и интерьер автомобиля дополняют тамги на стеклах или аксессуарах, выполненные из войлока, висящие на зеркалах заднего вида. Разнообразными по содержанию наклейками ногайцы предпочитают украшать задние ветровые стекла своих автомобилей, чтобы во время движения была возможность их распознавать.

Уровень этничности ногайцев продемонстрирует следующий конкретный пример автомаркеров на кузове автомобиля «Газель». На капоте надпись «погау» – этноним, подтверждающий самоидентификацию владельца автомобиля с данным народом. Также присутствует надпись «карагас», что связано с названием моноэтничного ногайского поселения Ногайского района Республики Дагестан либо с наименованием этнографической группы ногайцев – карагашей, известных как карагаш ногай. Автомаркеры дополняет родовой знак (тамга), служащий ногайцам историческим и культурным символом. Тамга расположена в круге, обрамленном крыльями, олицетворяя образ «коьк боьри» (рис. 2).



Рис. 2. Автомобиль, владельцем которого является ногаец, демонстрирующий уровень этничности (ХМАО – Югра, г. Сургут, 2018 г., фото В.В. Медведева)

Экстерьер и салон автомобиля также наполняют разнообразные по содержанию и форме предметы и надписи, демонстрирующие религиозную идентичность (кресты, ихтисы, надписи на арабском или русском языках, образы минарета мечети, подвески, четки), национальное и региональное самосознание (визуальные образы, флажки, вымпелы и прочее). Автомаркеры способны проецировать и другие виды идентичностей (профессиональную, гендерную, семейную, клубную,

спортивную и т. д.). Подобные маркеры автомобилей, наблюдаемые на городских улицах, служат средством определения автовладельцев, конструирования потенциальных форм поведения и взаимодействия (рис. 3).



Рис. 3. Пример территориальной идентификации: надпись на ветровом стекле автомобиля «Орта-Тюбе» – поселения Ногайского района Республики Дагестан (ХМАО – Югра, г. Сургут, 2019 г., фото В.В. Медведева)

Таким образом, в городском пространстве можно наблюдать значительное количество примеров, демонстрирующих этническую идентификацию. Этничность приобрела новые формы своего проявления в качестве достаточно актуальных практик современности. Действительно, содержательное наполнение мобильных телефонов, концепции предприятий общественного питания, визуальное маркирование автомобилей и прочее предоставляют возможность выразить собственные предпочтения, а в нашем случае служить средством отождествления себя с этнической группой. Этническая идентификация и самоопределение выполняют функцию связующего звена конкретного человека и сообщества, его культурного и исторического наследия. Роль визуализации в общем и этнической визуализации в частности в современном мире возрастает и этим определяется необходимость ее изучения.

Проанализированные материалы посредством демонстрации этничности описанными выше практиками современности в пространстве Сургута предоставили возможность выявить особенности идентификационных процессов полиэтничного и поликультурного города, а также отметить роль этнических маркеров в конструировании этнокультурных смыслов, определяющих индивидуальные либо общественные потребности этнических групп.

На основе полученных данных для детального исследования пространства северного города необходимо выявить влияние этнической идентичности на развитие этносоциальных процессов

и в других сферах жизни социума. Полученная информация может способствовать сохранению межэтнического согласия среди горожан и в целом жителей региона.

Библиографический список

1. Арутюнов С. А. Силуэты этничности на цивилизационном фоне. М.: ИНФРА-М, 2012. 416 с.
2. Губогло М. Н. Идентификация идентичности: Этносоциологические очерки. М.: Наука, 2003. 764 с.
3. Дробижина Л. М. Изучение этничности и межнациональных отношений в социологии // Научные исследования в области этничности, межнациональных отношений и истории национальной политики: материалы сессии Научного совета РАН по комплексным проблемам этничности и межнациональных отношений, 19 декабря 2017 г., г. Москва / под ред. В. А. Тишкова; сост. Б. А. Синанов. М.: ИЭА РАН, 2018. С. 74–100.
4. Тишков В. А. Реквием по этносу: Исследования по социально-культурной антропологии. М.: Наука, 2003. 544 с.
5. Тишков В. А. Российский народ: история и смысл национального самосознания. М.: Наука, 2013. 649 с.
6. Шнирельман В. А. Войны памяти: мифы, идентичность и политика в Закавказье. М.: ИКЦ Академкнига, 2003. 592 с.
7. Атнагулов И. Р. Этническая история нагайбаков в XVIII – начале XXI века: становление и трансформация идентичностей. Челябинск: Абрис, 2018. 436 с.
8. Октябрьская И. В. Самосознание тюрков Саяно-Алтая: этническая история сквозь призму фольклора // Уральский исторический вестник. 2011. № 2 (31). С. 50–56.
9. Черных А. В., Каменских М. С. «Народы Перми: история и культура»: исследовательский и издательский проект // Вестник Пермского научного центра УрО РАН. 2018. № 1. С. 68–75.
10. Ягафова Е. А. Чуваши Урало-Поволжья: история и традиционная культура этнотерриториальных групп (XVII – начало XX вв.). Чебоксары: ЧГИГН, 2007. 530 с.
11. Brown R. Group processes. Dynamics within and between groups. Oxford: Blackwell Publishers, 2000. 417 p.
12. Jenkins R. Rethinking Ethnicity. Arguments and Explorations. London: SAGE Publications, 1997. 194 p.
13. Laitin D. Identity in formation: The Russian-speaking populations in the near abroad. Ithaca; London: Cornell univ. press, 1998. XIV. 417 p.
14. Smith A. The Ethnic Origins of Nations. Blackwell: Oxford, 1986. 312 p.
15. Волосникова Е. А. Северный город: жизнедеятельность социальных общностей. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2010. 244 с.
16. Стась И. Н. Социокультурная антропология городов Югры: опыт современной историографии // Вестник угроведения. 2015. № 3 (22). С. 77–89.
17. Российская антропология и «онтологический поворот». Вып. 2. М.: ИЭА РАН. 2017. 404 с.
18. Медведев В. В. «Нарспи» К. В. Иванова: традиции чувашей на страницах поэмы // Проблемы истории, филологии, культуры. 2017. № 1 (55). С. 294–303.
19. Morris D. Cars with the Boom: Identity and Territory in American Postwar Automobile Sound // Technology and Culture. 2014. Vol. 55, № 2. P. 326–353.
20. Медведев В. В. Автомобиль как маркер идентичности: исторические аспекты // Известия Алтайского государственного университета. Исторические науки и археология. 2019. № 6 (110). С. 67–74.
21. Щепанская Т. Б. Вегичулярные маркеры и социальная коммуникация в «потоке» // Российская антропология и «онтологический поворот». Вып. 2. М.: ИЭА РАН, 2017. С. 295–329.

Рецензии

В.П. Шалаев

РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ РФФИ: МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ, Г. БАРНАУЛ, 24–26 СЕНТЯБРЯ 2020 ГОДА / НАУЧ. РЕД. Н.А. МАТВЕЕВА; ОТВ. РЕД. Т.П. СУХОТЕРИНА. БАРНАУЛ: АЛТГПУ, 2020. 532 с.

В самом начале следует отметить, что, судя по документам сборника, лежащая в его основе конференция имела грантовую поддержку Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-011-20030).

Как представляется, подготовленный сборник материалов вобрал в себя широкую палитру контекстов, заявленных в программных документах конференции, и является в своем содержании адекватным отражением ее работы. В сборнике нашли свое отражение результаты и обобщен опыт реализации многообразных контекстуальных фундаментальных исследований в области гуманитарных наук, в области выявления современных трендов проблематики фундаментальных гуманитарных исследований и современных методологических подходов к изучению актуальных вопросов широкого круга гуманитарных наук (истории, лингвистики и литературоведения, социальной философии, социологии, психологии, педагогики). Также существенную роль в сборнике занимает актуализированная современностью конкретно-научная проблематика.

В сборнике представлены 140 научных статей исследователей, в том числе, судя по тональности, из числа молодых ученых, из 64 российских и зарубежных научных, образовательных, культурных и общественных организаций. Что особенно важно и соответствует условиям реализуемого гранта, более 60 % работ подготовлено по результатам грантовых проектов РФФИ, руководителями или участниками которых являлись сами авторы.

После ознакомления с тематикой, структурой и содержанием сборника можно сделать вывод, что в нем освещен широкий круг контекстов развития современных гуманитарных научных исследований, в том числе методологическо-

го характера. Эти исследования представлены в структуре сборника шестью основными разделами, каждый из которых вбирает в себя широкую палитру конкретно-научных исследований (историко-культурное наследие в парадигме устойчивого развития общества, методологические и историко-культурные проблемы исторических исследований, методология и практика современных лингвистических исследований, современные стратегии и методы литературоведческих исследований, современные тенденции развития системы образования, актуальные проблемы развития личности в современном обществе). Оценивая тематический и содержательный тренд сборника, мы уже в самой структуре его разделов видим отражение широкого пространства проведенных методологических и актуальных для современного человека и общества конкретных научных исследований.

Широка география участников конференции. Как отмечается во вступительной статье сборника, в обсуждении фундаментальных проблем современного гуманитарного научного знания приняли участие представители 19 субъектов и 6 федеральных округов Российской Федерации. В частности, представлены труды исследователей из Центрального, Северо-Западного, Южного, Уральского, Приволжского, Сибирского и Дальневосточного федеральных округов. Обращает на себя внимание широкое зарубежное представительство авторов сборника. В нем нашли свое отражение труды ученых из Германии (Мюнхен), Китайской Народной Республики (Кайфен), Республики Азербайджан (Баку), Республики Беларусь (Витебск, Минск), Республики Казахстан (Караганда, Павлодар), Республики Кыргызстан (Бишкек).

Несомненно, что географическая широта представительства гуманитарной науки сама по себе является значимым показателем масштаба и качества возможных дискуссий и выводов, к которым конференция пришла, результаты которых и представлены в настоящем сборнике.

Давая содержательную и научно-методологическую оценку заключенных в сборнике материалов, прежде всего, необходимо отметить следующие основные тренды представленных в нем текстов. По нашему мнению, представленные в сборнике материалы и полученные результаты можно сгруппировать в следующие основные направления:

1. Результаты теоретических и практических исследований актуальных проблем в области исторических и филологических научных изысканий, в том числе в области сохранения культурного наследия народов в условиях трансформирующегося общества.

2. Результаты научного анализа современных исследовательских стратегий, источниковой базы и методологического инструментария практик историописания.

3. Результаты междисциплинарных и конкретно научных исследований в области трендов современных лингвистических исследований, в том числе в таких новых направлениях, как лингвополитология, лингвоперсоналогия, функциональная и когнитивная лингвистика, неолингвистика, социолингвистика, транслатология и т. д.

4. Результаты исследований в области современных подходов для разработки перспективных направлений филологической науки (мифопоэтика, геопоэтика, семиотика). Здесь представлен также опыт разработки единой методологической базы для решения задач современных литературоведческих исследований.

5. Результаты исследований в области актуальных теоретико-методологических проблем развития современной системы образования. Здесь представлена концептуализация основных тенденций развития принципов современной системы образования: непрерывность, доступность, гуманитаризация, открытость, вербализация, децентрализация, а также теоретизация информационных управленческих потоков в образовании.

6. Результаты исследований в области психолого-педагогических проблем современного образования (проблема формирования и развития психологической культуры и ценностно-смысловой сферы личности; методологические подходы к психолого-педагогическому исследованию проблем развития одаренности детей, детей с ограниченными возможностями здоровья).

7. Результаты актуальных исследований в области концептуальных оснований социологических и социально-философских исследований социального здоровья, ценностных ориентаций молодежи, формирования исторической памяти, развития современного гражданского общества и обеспечения социальной безопасности населения.

Нет сомнения, что заключенные в сборнике научные материалы могут стать значимым вкладом в понимание актуальных теоретических, методологических и практических проблем развития современного научного знания в условиях трансформации современного общества и его базовых социальных институтов, с целью сохранения научного разнообразия, содержательного богатства, преемственности, новаторства и динамики в развитии социально-гуманитарных наук, на путях поиска основ дальнейшего устойчивого развития общества.

Рассматриваем данный сборник и его материалы как проявление современной симптоматики и тенденций развития науки, стремящейся сохранить и актуализировать свою растущую востребованность в качестве важнейшего фактора сохранения и устойчивого развития человека и общества перед все более сложными вызовами и проблемами современности. Среди этих тенденций обращает на себя внимание, прежде всего, их противоречивость:

- с одной стороны, проблема нарастающей антропоориентированности, концентрированности на потребностях и интересах человека, с другой – проблема технизации и технологизации наук, эксплуатации средствами науки человеческих потребностей и интересов со стороны экономики и политики;
- с одной стороны, нарастающая потребность в междисциплинарности и диалоге наук как условии интеграции и взаимообогащения научных знаний, с другой – нарастающие процессы узкой специализированности («флюсовости» и мелкотемья), оторванности научных исследований от человеческих сущностных потребностей и целей развития;
- с одной стороны, нарастающая в обществе потребность в помогающих ресурсах науки (особенно в области здравоохранения, питания, коммуникаций), с другой – нарастающие риски все большей коммерциализации и деэтизации научных знаний и др.

У нас нет сомнений в том, что львиную долю в этой растущей востребованности здоровых научных тенденций «во благо человека» занимают гуманитарные науки и их обновленная повестка исследований в области проблем мировоззрения, образования, воспитания и культуры человека как цивилизационного актора современной обще-

ственной истории. Роль социально-гуманитарных наук в этих процессах, несомненно, будет возрастать и именно потому, что науки о человеке – это науки о человеке как основателе создаваемого им общества и его процессов. Если даст «трещину» человек, неминуемо «рухнет» и общество.

В заключение, осознавая «океанический» характер понимания актуальных содержательных фундаментальных и методологических проблем развития современного социально-гуманитарного знания в системе наук и в обществе, хотелось бы предложить:

- во-первых, продолжить разработку намеченной тематики, воплотив ее в дальнейших конференциях на базе заложенной в АлтГПУ традиции;
- во-вторых, внести в пространство развиваемых на конференции и в сборнике направлений проблематику трансформации наук и научных методологий, в том числе проблемы трансформации миссии науки и ученого в системе современного общества, междисциплинарности, этики, факторов и закономерностей развития современного социально-гуманитарного знания перед вызовами гло-

бализации и наступления общества потребления и т. д., то есть целесообразно наполнение конференции и сборника социальными координатами развития современной социально-гуманитарной науки в системе современного общества;

- в-третьих, организаторам конференции обратить внимание на необходимость актуализации как классических общенаучных подходов и методологий в развитии современного социально-гуманитарного научного знания (системный подход, кибернетика, диалектика), так и анализа новых методологических подходов и связанных с ними новых научных языков, таких как социальная синергетика, теория универсального эволюционизма, системогенетика и т. д. Возможно, для этого создав в структуре будущих конференций и сборников проблемный круглый стол и раздел «Трансформация научных методологий социально-гуманитарного знания перед вызовами сложного общества». Все эти рекомендации и пожелания в развитие конференции на будущее. В итоге следует сделать заключение о научности, проблемной ориентированности и актуальности представленных материалов.

Издано в АлтГПУ



Богославец, Л.Г. Проектирование речевой среды и технологии обучения детей русскому языку в образовательном пространстве дошкольной организации : учебное пособие / Л.Г. Богославец, Л.И. Шварко. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – Текст (визуальный) : электронный.

Учебное пособие раскрывает психолого-педагогические и социальные аспекты речевого развития детей дошкольного возраста в условиях многоязычия, представляет организацию непосредственно образовательной деятельности с детьми из разных этнических групп, обобщает практический опыт педагогов дошкольных образовательных организаций Алтайского края по речевому развитию дошкольников.

Рекомендовано студентам, обучающимся по профилю «Дошкольное образование», «Дошкольное образование и дополнительное образование», аспирантам, преподавателям, практическим работникам сферы дошкольного образования.



Бруй, Л.Н. Спорт : учебный идеографический словарь / Л.Н. Бруй, М.А. Винокурова. – Барнаул, 2020. – 88 с.

Учебный идеографический словарь поможет реализовать коммуникативные потребности в рамках широкого круга тем: «Спорт», «Рассказ о себе», «Мой друг (знакомый, член семьи)», «Свободное время», «Здоровье». В словарь включена активная лексика по теме «Спорт», что в количественном отношении превышает объем лексического минимума (элементарного, базового, ТРКИ-1, ТРКИ-2).

Учебный идеографический словарь адресован иностранным гражданам, изучающим русский язык, преподавателям русского языка как иностранного в качестве справочного, методического и учебного материала. Данный словарь станет ценным инструментом самообучения.



Дьяченко, Н.В. Новейшая история стран Европы и Америки: 1945–2010-е гг. : учебно-методическое пособие / Н.В. Дьяченко. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – 152 с.

Учебно-методическое пособие содержит теоретико-методологический материал по проблемам новейшей истории стран Европы и Америки во второй половине XX – начале XXI вв., систематизированный по темам на основе исторического страноведения и международных отношений. Каждая тема включает план изучения, методические рекомендации, список источников и литературы.

Предназначено студентам, магистрантам и аспирантам гуманитарных вузов.



English Prepositions and Phrasal Verbs in Use : практикум / Т.А. Кулакова, Т.Д. Максимова. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – 82 с.

Цель данного издания состоит в выработке грамматических навыков в использовании предлогов и фразовых глаголов в английском языке. Практикум может быть рекомендован для проведения аудиторных занятий, а также для самостоятельной работы студентов. В него включены задания с множественным выбором ответа, задания на подстановку, перефразирование, исправление ошибок, перевод с русского языка на английский. Упражнения на самоконтроль снабжены ключами.

Практикум предназначен для студентов бакалавриата второго года обучения в языковых вузах по направлениям «Педагогическое образование» и «Лингвистика» всех форм обучения.



Изучаем английский! : учебно-методическое пособие / сост. О.Н. Поликарпова, О.В. Козина, А.В. Дидрих. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – 154 с.

Данное учебно-методическое пособие предназначено для организации работы студентов по дисциплине «Иностранный язык». В пособии представлены лексические темы, предусмотренные рабочей программой для первого курса: “My Biography”, “Our University”, “Students’ Life”, “Leisure Time”, “Young Generation in the Modern World”, “The Internet in Teen’s Life”, “The Russian Federation”, “Our Krai and Its Capital”, “The UK”, “The USA”, “English-speaking countries”, “Travelling”. Каждый раздел включает в себя тематические тексты с заданиями по активизации прочитанного материала, тематический словарь-минимум, упражнения для активизации словаря, тематические диалоги с заданиями для формирования навыков разговорной речи.

Учебно-методическое пособие предназначено для студентов первого курса очной формы обучения, обучающихся по направлению подготовки «44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».



Шляхова, М.М. Иноязычный текст в пространстве культуры: путевой очерк Дж. Стейнбека «Путешествие с Чарли: в поисках Америки» : практикум по домашнему чтению / М.М. Шляхова. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – 74 с.

Издание представляет собой рекомендации по организации работы над романом классика американской литературы Дж. Стейнбека «Путешествие с Чарли: в поисках Америки». Практикум ставит своей целью обогащение словарного запаса студентов, совершенствование навыков чтения и устной речи. Вопросы по содержанию глав, предлагаемые для обсуждения на занятиях, направлены на формирование навыков критического мышления и расширение знаний студентов об истории и культуре страны изучаемого языка. Особое внимание уделяется работе со специфическими особенностями бытовой, культурной, социальной и политической жизни Америки 60-х годов XX века. В пособии реализуются междисциплинарные связи за счет комплекса упражнений грамматического, лексического и стилистического характера на материале романа.

Практикум предназначен для студентов 3-го курса английского отделения, обучающихся по направлениям: 44.03.05 Педагогическое образование (с 2 профилями подготовки: Английский язык и Немецкий язык), 45.03.02. Лингвистика «Перевод и переводоведение».

Сведения об авторах

Азимбаева Жанат Амантаевна – старший преподаватель кафедры русского языка и культуры, Карагандинский государственный технический университет (Республика Казахстан, г. Караганда).

Алеева Юлия Вениаминовна – кандидат педагогических наук, доцент, институт психологии и педагогики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Артюхова Татьяна Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и консультирования, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск).

Барнинова Елена Борисовна – кандидат исторических наук, доцент, старший научный сотрудник, руководитель Этнографического научно-образовательного центра Института этнологии и антропологии РАН (г. Москва).

Баянкин Олег Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Бекузарова Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования, Институт педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск).

Бондаренко Светлана Ивановна – кандидат исторических наук, доцент, Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул).

Голембиовская Оксана Михайловна – кандидат технических наук, доцент, Брянский государственный технический университет (г. Брянск).

Головченко Николай Николаевич – ведущий специалист по учебно-методической работе УНИЛ «Историческое краеведение», Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Дьяченко Наталья Владимировна – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Ермолович Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования, Институт педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск).

Ерохин Василий Викторович – старший преподаватель, институт психологии и педагогики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Ефанова Марина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, институт психологии и педагогики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Иванова Марина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Колмакова Мария Васильевна – магистрант, Институт педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск).

Кулакова Татьяна Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, лингвистический институт, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Малахова Людмила Петровна – кандидат исторических наук, доцент, Сургутский государственный педагогический университет (г. Сургут).

Маликова Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина (г. Бийск).

Манузина Елена Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина (г. Бийск).

Медведев Владислав Валентинович – кандидат исторических наук, Сургутский государственный педагогический университет (г. Сургут).

Оспанова Бикеш Ревовна – кандидат филологических наук, доцент, Карагандинский государственный технический университет (г. Караганда, Казахстан).

Подрезов Михаил Владимирович – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры политологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (г. Томск).

Рахимжанова Назгуль Амантаевна – докторант специальности «Педагогика и психология», Казахский гуманитарно-юридический инновационный университет (г. Семей, Казахстан).

Сканцев Виталий Михайлович – кандидат технических наук, доцент, Брянский государственный технический университет (г. Брянск).

Супрунов Сергей Иванович – кандидат педагогических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Сушко Марина Юрьевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры «История Отечества и культуры», Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю.А. (г. Саратов).

Трубникова Наталья Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина (г. Бийск).

Турсунгожинова Гульнар Сайлаухановна – кандидат психологических наук, и. о. ассоциированного профессора, Государственный университет им. Шакарима (г. Семей, Казахстан).

Федорова Елена Прокопьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологической антропологии, Московский педагогический государственный университет (г. Москва).

Холодкова Ольга Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент, директор института психологии и педагогики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Шалаев Владимир Павлович – доктор философских наук, профессор, декан факультета социальных технологий, зав. кафедрой социальных наук и технологий, главный редактор международного научного журнала SocioTime/Социальное время, почетный работник высшего образования РФ, заслуженный деятель науки Республики Марий Эл, Поволжский государственный технологический университет (г. Йошкар-Ола).

Язвенко Николай Александрович – аспирант, Брянский государственный технический университет (г. Брянск).

Яценко Артем Дмитриевич – аспирант, Брянский государственный технический университет (г. Брянск).

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, место работы, название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.* Перевод должен быть осуществлен на литературный английский язык без использования программ автоматического перевода и максимально точно отражать название, аннотацию и ключевые слова, представленные на русском языке.
7. *Текст статьи.* Статья должна быть структурирована по следующим разделам (заголовки разделов в тексте статьи не указываются):

Во *введении* должны быть обоснованы актуальность, новизна и целесообразность разработки темы, сформулирована исследуемая проблема, представлен краткий обзор научной литературы по проблеме, необходимый для понимания основной части работы, также дано определение аббревиатур и терминов, используемых в статье.

В *основной части* статьи необходимо раскрыть основные положения и результаты научного исследования, полученные лично автором научные факты, обнаруженные закономерности, связи, тенденции; раскрыть программу эксперимента, методику получения и анализ фактического материала; указать личный вклад автора в достижение и реализацию основных выводов и т. п. Научная статья должна быть написана современным литературным языком, понятным для широкого круга читателей.

Не следует перегружать текст цитатами, после цитаты обязательно указывать источник цитирования. Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники.

В *заключительной части* необходимо сформулировать выводы, рекомендации, теоретическую и практическую значимость полученных результатов, указать возможные направления дальнейших исследований.

8. В конце статьи обязательно наличие *библиографического списка*. Самоцитирование желательно ограничить 10 % ссылок от общего количества источников.

Степень оригинальности статьи должна быть не ниже 75 %.

Статьи, не соответствующие указанным требованиям, не принимаются.

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. При наличии отрицательной рецензии окончательное решение о публикации статьи принимается редколлегией.

Присланные материалы не возвращаются. Корректурa авторам не высылается.

График приема статей в журнал «Вестник Алтайского государственного педагогического университета»

№ 4
до 14 сентября 2020 г.
№ 1
до 7 декабря 2020 г.
№ 2
до 15 марта 2021 г.
№ 3
до 17 мая 2021 г.
№ 4
до 13 сентября 2021 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 • 3 (44) •

Адрес редакции и издателя:
656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55

Подписано в печать 07.09.2020 г. Дата выхода в свет 25.09.2020 г.
Объем 15 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитурa: Minion, Trebuchet.
Тираж 200 экз. Заказ № 30.
Отпечатано в ООО «Колибри»
656043, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,
т. 8(3852) 639-557