

ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ | VOLGA REGION
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ | PEDAGOGICAL
ПОИСК | SEARCH

Научный журнал | *Scientific journal*

№ 3 (29)

2019

№ 3 (29)
2019

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

Адрес учредителя

Россия, 432071, г. Ульяновск,
площадь Ленина, 4/5

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС 77-51643)

ISSN 2307-1052

Подписной индекс Каталога Агентства
«Роспечать» 70842

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Цена: 250 руб.

Главный редактор

Мальцева А. П., д-р филос. наук, доц.

Заместитель главного редактора

Шмакова А. П., канд. пед. наук.

Редакционная группа

Корректор: Мальцева А. П.
Переводчик: Дьяконова О. О.
Компьютерная верстка: Сибяева В. Р.

Адрес редакции

Россия, 432071, г. Ульяновск,
площадь Ленина, 4/5
Тел.: +7 84-22-44-16-98; pedpoisk@mail.ru

Адрес типографии

Россия, 432071, г. Ульяновск,
6-р Платова, д. 13, корп. 2
Тел./факс: (8422) 44-05-32

Подписано в печать 24.09.2019

Отпечатано: 27.09.2019

Формат 70×100/16.

Усл. печ. л. 10,96

Тираж 500 экз.

Заказ № 735

Редакционный совет

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии образования ФГБОУ «Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Саратов, Россия.

Асмолов Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, советник Ректора РАНХиГС, директор Президентской Академии по гуманитарной политике РАНХиГС "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации", г. Москва, Россия

Захлебный Анатолий Никифорович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Председатель Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО, Академик РЭА, г. Москва, Россия.

Слободчиков Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Россия.

Цирульников Анатолий Маркович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель поисковых исследований ФИРО РАНХиГС "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации", г. Москва, Россия

Цырлина – Спэйди Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт Тихоокеанского университета в г. Сиэтл (США), главный редактор электронного журнала «Russian-American Education Forum», координатор российско-американской программы «International Academic Initiatives», г. Сиэтл, США.

Редакционная коллегия

Мальцева Анжела Петровна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», главный редактор журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Шмакова Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», заместитель главного редактора журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Артамонов Владимир Николаевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Белозерова Лилия Алмазовна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Иванова Нели, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дидактики «Софийского университета им. Св. Климента Охридского», г. София, Болгария.

Клим-Климашевска Анна, Ph.D., профессор, заведующая кафедрой дидактики и лаборатории дошкольного образования «Естественно-гуманитарного университета в Седльце», г. Седльце, Польша.

Кобзева Татьяна Александровна, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Мануйлов Юрий Степанович, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра научных инвестиций в воспитание среды, президент Ассоциации школ средового подхода и исследователей среды, г. Нижний Новгород, Россия.

Матлин Михаил Гершенович, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Пейсахович Григорий Ефимович, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, генеральный директор ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола, Россия.

Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Прокопенко Сергей Алексеевич, доктор исторических наук, руководитель Центра развития истории и культуры АНО «ЦСИ Ульяновской области», г. Ульяновск, Россия.

Тимошина Ирина Назимовна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

НОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Алтунин К. К., Хусаинова А. М. (Россия, г. Ульяновск)

Использование технологии «перевернутого класса» на уроках физики в общеобразовательной школе 8

ИНСТИТУТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ И НАСТАВНИЧЕСТВА

Бэтлз Д., Пирсон М. Р. (США, г. Фуллертон)

Обучение подростков с легкой и средней степенью инвалидности навыкам самоопределения 19

Явкина И. Ю. (Россия, г. Ульяновск)

Общественно-государственное партнёрство в работе по социализации и адаптации воспитанников и выпускников организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей 29

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Андрианова Е. И., Хорева А. Н. (Россия, г. Ульяновск)

Педагогические условия развития хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании. 34

Шадрина Л. Г., Мартынова О. Г. (Россия, г. Ульяновск)

Обучение старших дошкольников сочинению сказок 40

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

Прихода И. В. (ЛНР, г. Луганск)

Искусство здравотворчества личности: современные психологические и педагогические аспекты 47

Нестерова А. А. (Россия, г. Ульяновск)

Актуализация деонтологического подхода в оценке результатов эколого-педагогического образования 52

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРАВО

Жемков А. А. (Россия, г. Ульяновск)

Расторжение трудового договора с педагогическим работником:
специальные основания 60

Суетин И. Н. (Россия, г. Ульяновск)

Реализация права на образование в отечественных сузах и вузах в 60-е годы XX века
(на примере музыкально-образовательных учреждений Поволжья) 72

ПЕДАГОГИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Назаренко Л. Д., Касаткина Н. М., Панова Е. Е. (Россия, г. Ульяновск)

Сформированность навыков управления эмоциями как фактор повышения спортивного
мастерства 81

Березина Л. А., Асхадуллина Ф. Г. (Россия, г. Ульяновск)

Управление деятельностью спортивной федерации по баскетболу на региональном
уровне 92

ИСТОРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Чигрин М. В., Штылев Д. В. (Россия, г. Ульяновск)

Рабочие волнения в Симбирской губернии: по материалам Симбирской губернской
чрезвычайной комиссии (1920 – 1921 гг.) 99

Мухамедов Р. А., Чигрин М. В., Штылев Д. В. (Россия, г. Ульяновск)

Рост антисоветских настроений в сельской местности Симбирской губернии в 1920
– 1921 гг.: по оперативным сведениям Симбирской губернской чрезвычайной
комиссии 106

Чигрин М. В. (Россия, г. Ульяновск)

Части особого назначения: процесс формирования на территории Симбирской губернии
в 1918 – 1922 гг. 113

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Лошакова Г. А., Макаренко А. С. (Россия, г. Ульяновск)

Владимир Федорович Одоевский как реципиент культуры Германии. 122

Сведения об авторах 129

CONTENTS

NEW METHODS OF EDUCATION

- Altunin Konstantin K., Khusainova Alina M.** (Russia, Ulyanovsk)
Using the Technology of “Inverted Class” during Physics Lessons at School 8

INSTITUTIONS OF SUPPORT AND MENTORING

- Battles Dawn, Pierson Melinda R.** (USA, Fullerton)
Teaching Self-Determination Skills to Adolescents with Mild/Moderate Disabilities . . . 19
- Yavkina Irina Iu.** (Russia, Ulyanovsk)
Public-State Partnership in Socialization and Adaptation of Orphanage Students 29

PRESCHOOL EDUCATION

- Andrianova Elena I., Khoreva Anastasia N.** (Russia, Ulyanovsk)
Pedagogical Conditions for Developing Choreographic Skills of Preschool Children in Additional Education. 34
- Shadrina Liudmila G., Martynova Oksana G.** (Russia, Ulyanovsk)
Teaching Preschool Children to Create Fairy Tales. 40

INTERDISCIPLINARY RESEARCH IN PEDAGOGY

- Prikhoda Igor V.** (LPR, Lugansk)
Art of Personal Health Creation: Modern Psychological and Pedagogical Aspects 47
- Nesterova Anna A.** (Russia, Ulyanovsk)
Actualization of Deontological Approach in Assessing the Results of Environmental and Pedagogical Education. 52

EDUCATIONAL LAW

- Zhemkov Andrey A.** (Russia, Ulyanovsk)
Termination of an Employment Contract with a Teacher: Special Grounds 60
- Suetin Ilya N.** (Russia, Ulyanovsk)
Right to Get Education in Domestic Colleges and Universities in 1960s (Using the Example of Musical and Educational Institutions of the Volga region). 72

PEDAGOGY OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

Nazarenko Liudmila D., Kasatkina Natalia M., Panova Elena E. (Russia, Ulyanovsk)
Skills to Manage Emotions as a Factor in Enhancing Sportsmanship 81

Berezina Larisa A., Askhadullina Farida G. (Russia, Ulyanovsk)
Managing Activities of Sports Basketball Federation at the Regional Level. 92

HISTORICAL STUDIES

Chigrin Maksim V., Shtylev Denis V. (Russia, Ulyanovsk)
Working Unrest in the Simbirsk Province / Based on the Materials of the Simbirsk Provincial
Emergency Commission (1920 - 1921) 99

Mukhamedov Rashit A., Chigrin Maksim V., Shtylev Denis V. (Russia, Ulyanovsk)
Growth of Anti-Soviet Vibes in Rural Areas of the Simbirsk province in 1920 - 1921: According
to Operational Information of the Simbirsk Provincial Emergency Commission 106

Chigrin Maksim V. (Russia, Ulyanovsk)
Special Army Forces and Their Formation on the Territory of the Simbirsk Region
in 1918 - 1922 113

PHILOLOGICAL STUDIES

Loshakova Galina A., Makarenko Anastasia S. (Russia, Ulyanovsk)
Vladimir F. Odoevsky as a Recipient of German culture 122

Our Authors. 129

НОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

УДК 530.1

ББК 74.202.4

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-3-29-8-18

Использование технологии «перевернутого класса» на уроках физики в общеобразовательной школе

Алтунин Константин Константинович,

Web of Science Researcher ID I-5739-2014, Scopus Author ID 57201126207, ORCID 0000-0002-0725-9416, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики и технических дисциплин, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Хусаинова Алина Маратовна,

студентка 5 курса факультета физико-математического и технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Описано проведение и представлены результаты педагогического эксперимента по апробации технологии «перевернутого класса» на уроках физики в седьмом и девятом классах общеобразовательной школы. Доказывается, что «перевернутое» обучение эффективнее по сравнению с традиционной методикой обучения физике в отношении формирования умения решать задачи. Выдвинуто предположение, что время внедрения технологии и возраст учащихся, знакомящихся с технологией «перевернутого» обучения, имеют определенное значение.

Ключевые слова: перевернутый класс, технология перевернутого обучения, технология перевернутого обучения при обучении физике, общеобразовательная школа, инновационные методы обучения.

Using the Technology of “Inverted Class” during Physics Lessons at School

Altunin Konstantin K.,

Web of Science Researcher ID I-5739-2014, Scopus Author ID 57201126207, ORCID 0000-0002-0725-9416 Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of Physics and Technical Disciplines, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Khusainova Alina M.,

senior student, School of Physical, Mathematical and Technological Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. It describes the conduct and results of a pedagogical experiment on testing the technology of the “inverted class” during Physics lessons in the seventh and ninth grades of a comprehensive school. It is proved that the “inverted” training is more effective in comparison with the traditional methods of teaching Physics in relation to the formation of the ability to solve problems. It has been suggested that the time taken to introduce the technology and the age of students who are familiar with the technology of “inverted” education have a certain meaning.

Keywords: inverted class, technology of inverted education, technology of inverted education in teaching Physics, secondary school, innovative teaching methods.

В связи с уменьшением количества часов на аудиторное изучение физики в школе возникает необходимость внедрения более эффективных технологий обучения, позволяющих получать высокие результаты за короткий срок и увеличить долю самостоятельной работы учащихся по сравнению с традиционной системой обучения физике, в которой около 95 % информации по предмету преподносится на уроке. Одной из признанных технологий интенсификации обучения является технология «перевёрнутого» класса. Существует необходимость апробации этой относительно новой технологии интенсификации обучения применительно к урокам физики в общеобразовательной школе.

В данной статье описывается результат внедрения технологии «перевёрнутого» обучения в 7 и 9 классах на примере нескольких избранных уроков по физике. **Цель исследования** состоит в определении эффективности применения технологии «перевёрнутого» класса при изучении теоретического материала и решении задач на уроках физики в 7 и 9 классах общеобразовательной школы. **Задачей исследования** является проведение педагогического эксперимента по выяснению эффективности использования технологии «перевёрнутого» класса на уроках физики в 7 и 9 классах общеобразовательной школы. **Объектом исследования** является процесс обучения физике в 7 и 9 классах общеобразовательной школы. **Предметом исследования** является процесс усвоения учащимися теоретического материала и формирования у них умения решать задачи по физике в ходе применения технологии «перевёрнутого» класса. **Гипотеза исследования** заключается в том, что «перевёрнутое» обучение в средней общеобразовательной школе эффективнее по сравнению с традиционной методикой обучения физике в отношении формирования умения решать задачи.

Проведение эксперимента в 7-ом и 9-ом классе было предпринято с **дополнительной целью**: выяснить, влияет ли время внедрения технологии «перевёрнутого» обучения на скорость и качество усвоения учащимися нового материала, будут ли получены различия в эффектах в зависимости от возраста детей, впервые осваивающих технологию.

Знакомство с литературой по теме «перевёрнутого» обучения выявило согласие ученых в том, что традиционные методы обучения плохо мотивируют учащихся к изучению школьных предметов. Большинство исследователей согласны с тем, что использование «перевёрнутого» обучения более выигрышно в отношении мотивации к изучению разных дисциплин, в том числе и физики. В технологии «перевёрнутого» класса изначально активность должен проявить ученик. Он должен сам начать изучать материал, просматривая и прочитывая дидактические материалы, подготовленные учителем: видеолекции,

записи вебинаров, печатные и электронные ученики, электронные пособия и др. На уроке решаются проблемы, преодолеваются трудности, с которыми столкнулся учащийся при знакомстве с новой темой, учитель отвечает на вопросы детей, проверяет глубину и качество усвоения материала, предлагает задачи, в ходе решения которых материал закрепляется. Другими словами, дома ученики выполняют классную работу, а в классе – домашнюю, перевернув тем самым процесс обучения. Такая технология позволяет повысить как мотивацию учащихся к самостоятельному изучению предмета, так и их личную ответственность за результаты обучения [см. об этом: Шишкова 2014; Короткова 2016; Суржик, Клепачёва 2017; Борзова 2018; Калачинская 2017; Вульфович 2017; Петрова, Рубцов 2015; Мердок 2014; Калачинская 2017; Вульфович 2017].

На сегодняшний день определены и проанализированы трудности и проблемы, с которыми встречаются школы на пути внедрения модели смешанного обучения [Андреева, Рождественская, Ярмахов 2016] [Логинова 2015]. Появились методики организации учебной работы с использованием видео ресурсов, размещаемых учителем в сети Интернет и ориентированных на стимулирование и приучение школьников с разным уровнем подготовки к самостоятельной учебной деятельности [Ларченкова, Кравченко 2016: 97], методики, предполагающие смену «рабочих зон» [Лисовская 2017].

«Переворачивание» обучения широко обсуждается и западными специалистами [Ozdamli, Asiksoy 2016]. Делается попытка выяснить, является ли «перевернутый класс» хорошей педагогической технологией для улучшения исходных результатов обучения для студентов первого курса [Ng 2018: 65]. Оценивается влияние перевернутых классов на медицинское обучение [Chen, Lui, Martinelli 2017]. Оценивается влияние указанной технологии на учебный опыт студентов, проходящих курс биологии [Awidi, Paynter 2019]. Исследуется способность технологии смешанного обучения содействовать улучшению результатов когнитивного обучения учащихся и их общей мотивации [Sergis, Sampson, Pelliccione 2018]. Решается проблема воздействия улучшенной среды смешанного обучения в модели перевернутого класса на учащихся с точки зрения ее влияния на диспозиции внутреннего удовлетворения учащихся и поддержания их мотивации [Sergis, Sampson, Pelliccione 2018: 368]. Обозначаются потенциально полезные области будущих исследований входящей и исходящей моделей перевернутого класса [Akçayır G., Akçayır M. 2018: 334].

Знакомство с литературой, посвященной технологии «перевернутого» класса, убедило нас в актуальности этой темы, а также в наличии целого ряда проблем, ожидающих своего решения. Важным направлением исследований должно стать изучение эффективности применения указанной технологии в ходе преподавания различных учебных дисциплин, и, в частности, в ходе преподавания физики в российской общеобразовательной школе.

Педагогический эксперимент по физике в 7 классе. Педагогический эксперимент проводился в «Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении города Ульяновска «Средней школе № 31 имени Героев Свири»» в период с 29.01.2018 по 12.03.2018. Экспериментальная группа состояла из 18 человек (10 мальчиков и 8 девочек). В экспериментальной группе – 3 отличника, 7 ударников, 7 троечников и 1 неуспевающий ученик. Контрольная группа состояла из 15 человек (7 мальчиков и 8 девочек). В контрольной группе – 1 отличник, 8 ударников и 6 троечников. Во время проведения педагогического эксперимента применялась технология «перевернутого» класса: учащимся выдавались задания с опережением установленного календарно-тематического планирования по физике. Тематический блок заданий, выдаваемых с опережением графика изучения физики, состоял из параграфов учебника, тематически подобранных видеофрагментов, задач из стандартных сборников задач по физике.

Использование технологии «перевернутого» класса в экспериментальной группе на основе работы с созданными учителем электронными образовательными ресурсами позволило обеспечить реализацию основных дидактических принципов – мультимедийности, модульности, интерактивности, доступности предметных знаний по физике¹.

Для практической реализации технологии «перевернутого» класса учащимся задавалось опережающее домашнее задание по физике в рамках темы предстоящего урока, состоявшее из ознакомления с теоретическим материалом в виде видеолекции, размещённой в составе дистанционного курса в среде MOODLE, закрепления материала с помощью тренажёров, проверки знаний с помощью теста в среде MOODLE. Ориентировочное время, необходимое для ознакомления с теоретическим материалом, включая просмотр видеофрагмента, составляет от 9 до 36 минут. Ориентировочное время, необходимое для закрепления материала с помощью тренажёров, составляет от 20 до 30 минут. Ориентировочное время, необходимое для проверки знаний с помощью теста в среде MOODLE, составляет 8 минут.

По результатам выполнения домашнего задания выделялись три группы: сильная группа, способная на занятии решать сложные задачи по текущей теме; средняя группа учащихся, продемонстрировавшая допустимый уровень выполнения заданий; слабая группа, состоящая из учащихся, которые не смогли сделать большую часть из предложенных заданий.

Во время проведения уроков сильная группа решала задания творческой направленности в соревновательной форме. Учащиеся сильной группы положительно отнеслись к соревновательной форме решения задач, что способствовало развитию их познавательного интереса к физике. Выбранная для сильной группы технология обучения обеспечивала оптимальный уровень обучения физике и подстегивала творческий интерес к предмету. Выход на уровень понимания физических явлений и процессов осуществлялся в сильной группе более быстрыми темпами. При демонстрации физических опытов учащиеся сильной группы активно включались в обсуждение, могли подключиться к проведению физического опыта. Учащиеся сильной группы быстрее всех остальных приходили к готовности переносить изучаемые физические закономерности на конкретные жизненные ситуации.

Для учащихся, продемонстрировавших допустимый уровень выполнения домашнего задания, на уроке выдавался набор заданий разного уровня для выполнения за ограниченный интервал времени. Для учащихся из слабой группы выдавались задания, корректирующие знания по теме. Уровень корректирующих заданий был ниже уровня творческих заданий, но, выполнив задания полностью и за установленное время, учащиеся могли получить хорошие оценки.

В начале педагогического эксперимента была проведена краткосрочная входная работа по задачам на изучаемую тему, а затем в середине изучения материала текущей главы учебника по физике была проведена самостоятельная работа. В конце изучения текущей главы учебника была проведена контрольная работа по задачам пройденной темы для выявления уровня успеваемости экспериментальной группы.

В ходе педагогического эксперимента по физике в 7 классе в экспериментальной группе учащиеся получили на входном контроле три оценки 5, семь оценок 4, пять оценок 3, три оценки 2; на самостоятельной работе четыре оценки 5, семь оценок 4, пять оценок 3, две оценки 2; на контрольной работе семь оценок 5, шесть оценок 4, пять оценок 3.

1. В работах [Алтунин, Хусаинова 2018; Алтунин, Хусаинова 2019] описаны результаты разработки электронного образовательного ресурса по физике для обучения с использованием технологии «перевернутого» класса на примере нескольких избранных тем механики.

Коэффициент абсолютной успеваемости вычисляется по формуле:

$$A = \left(\frac{n_5 + n_4 + n_3}{N} \right) \cdot 100\%.$$

Коэффициент качественной успеваемости вычисляется по формуле:

$$K = \frac{(n_5 + n_4)}{N} \cdot 100\%$$

Степень обученности учащихся или средний уровень обученности вычисляется по формуле В. П. Симонова:

$$Q = \frac{(n_5 \cdot 1 + n_4 \cdot 0.64 + n_3 \cdot 0.36 + n_2 \cdot 0.16 + n_{н/а} \cdot 0.07)}{N} \cdot 100\%$$

где n_5 – количество пятерок, n_4 – количество четверок, n_3 – количество троек, n_2 – количество двоек, $n_{н/а}$ – количество неаттестованных, N – количество учащихся, A – абсолютная успеваемость, K – качественная успеваемости, Q – средний уровень обученности.

В ходе педагогического эксперимента в экспериментальной группе получили на входном контроле значения коэффициентов абсолютной успеваемости – 83,3 %, качественной успеваемости – 55,5 % и среднего уровня обученности – 58,2 %; на самостоятельной работе значения коэффициентов абсолютной успеваемости – 88,8 %, качественной успеваемости – 61,1 % и среднего уровня обученности – 58,8 %; на контрольной работе значения коэффициентов абсолютной успеваемости – 100 %, качественной успеваемост – и 72,2 % и среднего уровня обученности – 70,2 %.

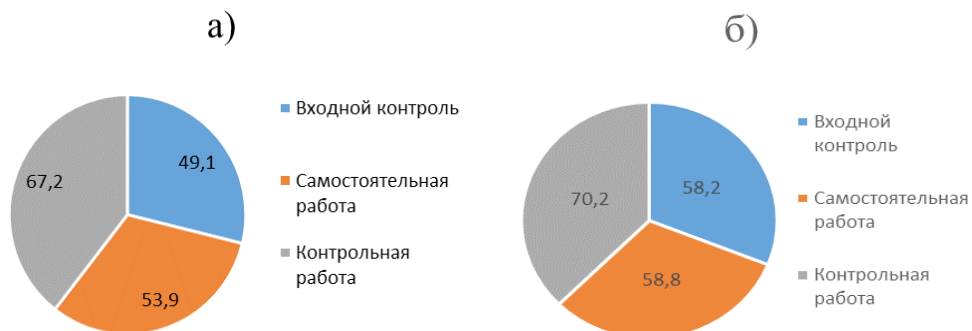


Рис. 1. Круговая диаграмма, характеризующая средний уровень обученности а) контрольной и б) экспериментальной групп при входном контроле, самостоятельной и контрольной работе в 7 классе.

На рис. 1 показана круговая диаграмма, характеризующая средний уровень обученности а) экспериментальной и б) контрольной групп при входном контроле, самостоятельной и контрольной работе в 7 классе.

Проверочная работа входного контроля состояла из четырёх заданий тестового типа на знание единиц измерения частоты и периода колебаний, на умение определять пройденный путь математического маятника за одно полное колебание при заданной амплитуде колебаний, а также определение амплитуды, периода, частоты по графику зависимости координаты от времени в течение колебательного процесса. Самостоятельная работа содержала одно экспериментальное задание по определению периода колебаний математического или пружинного маятника и два теоретических задания на определение частот колебаний двух маятников по данным графическим зависимостям координат от времени, определение изменения кинетической и потенциальной энергий математического маятника в процессе незатухающих гармонических колебаний. Контрольная работа состояла из 6 заданий тестового типа на знание определений теории колебаний и 1 задачи расчётного характера. За полное и правильное выполнение всех заданий в проверочной работе ставилась оценка «отлично», за правильное выполнение более 70 % заданий в проверочной работе ставилась оценка «хорошо», за правильное выполнение более 50 % заданий в проверочной работе ставилась оценка «удовлетворительно».

В результате педагогического эксперимента по физике в 7 классе в контрольной группе учащиеся получили на входном контроле две оценки 5, шесть оценок 4, две оценки 3, пять оценок 2; на самостоятельной работе две оценки 5, пять оценок 4, восемь оценок 3; на контрольной работе пять оценок 5, шесть оценок 4, три оценки 3, одна оценка 2.

В ходе педагогического эксперимента в контрольной группе получили на входном контроле значения коэффициентов абсолютной успеваемости – 66,6 %, качественной успеваемости – 53,3 % и среднего уровня обученности – 49,1 %; на самостоятельной работе значения коэффициентов абсолютной успеваемости – 100 %, качественной успеваемости – 46,6 % и среднего уровня обученности – 53,9 %; на контрольной работе значения коэффициентов абсолютной успеваемости – 93,3 %, качественной успеваемости – 73,3 % и среднего уровня обученности – 67,2 %.

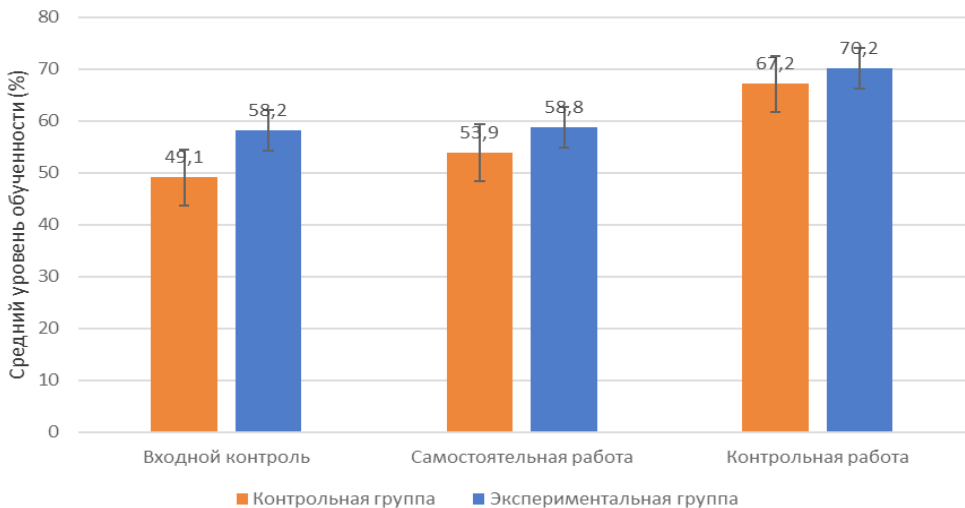


Рис. 2. Гистограмма среднего уровня обученности по видам проверочных работ, проведённых во время педагогического эксперимента в 7 классе.

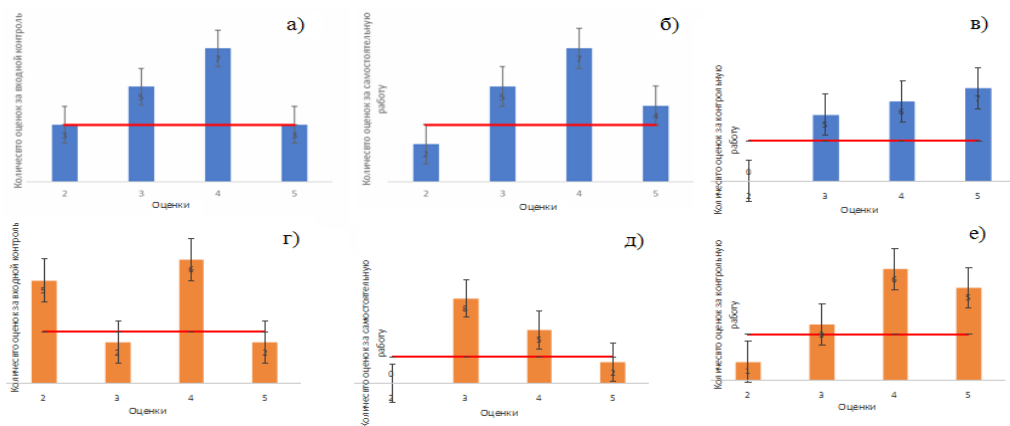


Рис. 3. Гистограмма количества оценок на а) входной работе, б) самостоятельной работе, в) контрольной работе в экспериментальной группе, г) входной работе, д) самостоятельной работе, е) контрольной работе в контрольной группе.

На рис. 2 показана гистограмма среднего уровня обученности по видам проверочных работ, проведённых в контрольной и экспериментальной группах в ходе педагогического эксперимента в 2018 году. На рис. 3 показана гистограмма количества оценок на а) входной работе, б) самостоятельной работе, в) контрольной работе в экспериментальной группе, г) входной работе, д) самостоятельной работе, е) контрольной работе в контрольной группе.

Вывод: в экспериментальной группе ученики демонстрируют более высокие результаты по всем видам проверочных работ, проведённых в ходе педагогического эксперимента в 2018 году.

Педагогический эксперимент по физике в 9 классе. Приведём описание результатов педагогического эксперимента по физике в 9 классе. Педагогический эксперимент проводился в 9 классе общеобразовательного типа образовательного учреждения «Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Ульяновска «Средняя школа № 63». Экспериментальная группа состояла из 10 человек (10 мальчиков и 8 девочек). В экспериментальной группе – 7 ударников, 3 троечников. Контрольная группа состояла из 10 человек (7 мальчиков и 8 девочек). В контрольной группе – 1 отличник, 5 ударников и 4 троечников.

В экспериментальной группе педагогический эксперимент проводился с проведением занятий по технологии «перевернутого» класса с использованием созданных нами электронных образовательных ресурсов в поддержку изучения каждой темы. В ходе педагогического эксперимента ученикам 9 класса в экспериментальной группе для закрытой группы участников выдавалось опережающее домашнее задание, состоявшее из ознакомления с теоретическим материалом в виде видеолекции, размещённой на странице образовательного сайта, закрепления материала с помощью тренажёров, проверки знаний с помощью теста, созданного инструментами Google Sites. При выполнении домашнего задания ученики должны были самостоятельно изучить теоретический материал, просмотреть подборку видеофрагментов, прочитать презентацию по предстоящей теме урока, чтобы обсуждать материал на предстоящем занятии. Ориентировочное время, необходимое для ознакомления с теоретическим материалом, включая просмотр видеофрагмента, составляет от 9 до 36 минут. Ориентировочное время, необходимое

для закрепления материала с помощью тренажёров, составляет от 20 до 30 минут. Ориентировочное время, необходимое для проверки знаний с помощью теста в среде MOODLE, составляет 8 минут.

Отличие описываемого эксперимента от педагогического эксперимента в 7-ом классе заключается в том, что учащиеся сильной группы в 9-ом классе не только стремились работать в соревновательной форме, но и дополнительно выбирали коллективную форму сотрудничества при решении сложных задач по физике, временно объединяясь в мини-группы. В сравнении с 7 классом слабые учащиеся из 9 класса демонстрировали некоторые проблемы в восприятии учебного материала по физике. Для достижения начального уровня (различения понятий), следующего уровня (запоминания определений понятий) им требовалось большее время и более систематический контроль знаний. Учащимся слабой группы 9 класса для достижения уровня понимания физических явлений и процессов требовались более частые и продолжительные включения учителя. Это позволяет предположить, что **чем раньше внедряется технология перевернутого обучения, тем эффективнее ее воздействие на способность учащихся самостоятельно обучаться.**

В результате педагогического эксперимента по физике в 9 классе в экспериментальной группе учащиеся получили на входном контроле три оценки 5, четыре оценок 4, одна оценка 3, две оценки 2; на самостоятельной работе три оценки 5, пять оценок 4, одна оценка 3, одна оценка 2; на контрольной работе пять оценок 5, четыре оценок 4, одна оценка 3. Расчёт коэффициентов абсолютной успеваемости, коэффициента качественной успеваемости и степени обученности учащихся производился по стандартной методике, основанной на формуле В. П. Симонова. В ходе педагогического эксперимента в экспериментальной группе получили на входном контроле значения коэффициентов абсолютной успеваемости – 80 %, качественной успеваемости – 70 % и среднего уровня обученности – 62,4 %; на самостоятельной работе значения коэффициентов абсолютной успеваемости – 90 %, качественной успеваемости – 80 % и среднего уровня обученности – 63,6 %; на контрольной работе значения коэффициентов абсолютной успеваемости – 100 %, качественной успеваемости – 90 % и среднего уровня обученности – 79,2 %.

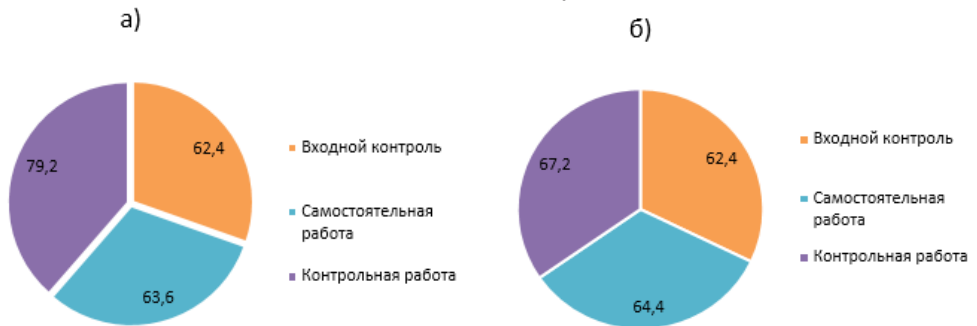


Рис. 4. Круговая диаграмма, характеризующая средний уровень обученности, а) экспериментальной и б) контрольной групп при входном контроле, самостоятельной и контрольной работе во время педагогического эксперимента в 9 классе.

В результате педагогического эксперимента по физике в 9 классе в контрольной группе учащиеся получили на входном контроле две оценки 5, пять оценок 4, три оценки 2; на самостоятельной работе три оценки 5, четыре оценки 4, две оценки 3, одна оценка 2; на контрольной работе три оценки 5, пять оценок 4, одна оценка 3, одна оценка 2. На

рис. 4 показана круговая диаграмма, характеризующая средний уровень обученности, а) экспериментальной и б) контрольной групп при входном контроле, самостоятельной и контрольной работе во время педагогического эксперимента.

В ходе педагогического эксперимента в контрольной группе получили на входном контроле значения коэффициентов абсолютной успеваемости – 70 %, качественной успеваемости – 70 % и среднего уровня обученности – 62,4 %; на самостоятельной работе значения коэффициентов абсолютной успеваемости – 90 %, качественной успеваемости – 70 % и среднего уровня обученности – 64,4 %; на контрольной работе значения коэффициентов абсолютной успеваемости – 90 %, качественной успеваемости – 80 % и среднего уровня обученности – 67,2 %.

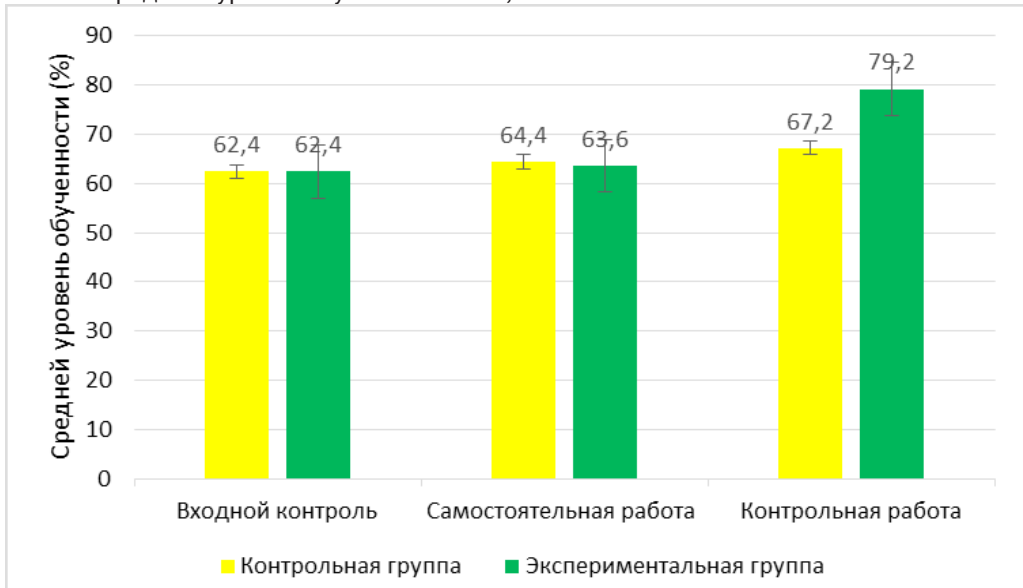


Рис. 5. Гистограмма среднего уровня обученности по видам проверочных работ.

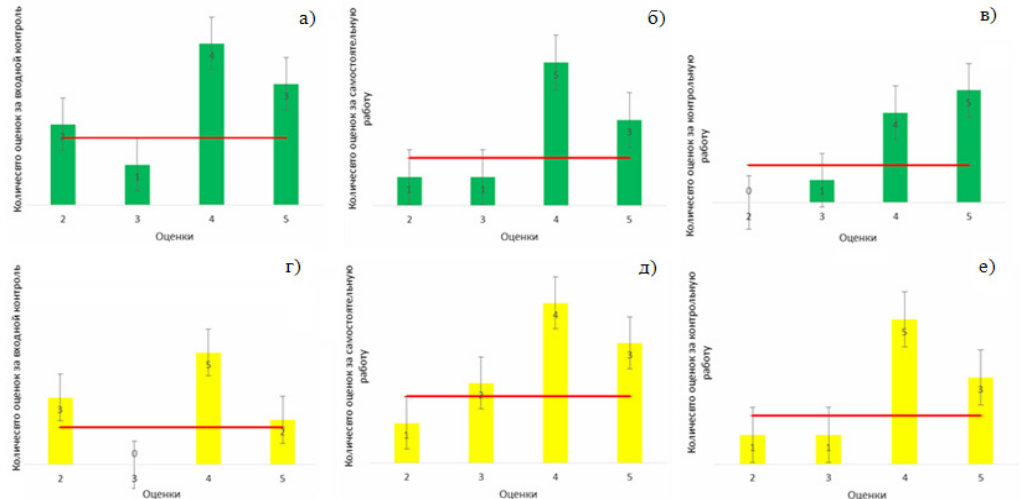


Рис. 6. Гистограмма количества оценок на а) входной работе, б) самостоятельной работе, в) контрольной работе в экспериментальной группе, г) входной работе, д) самостоятельной работе, е) контрольной работе в контрольной группе.

На рис. 5 показана гистограмма среднего уровня обученности по видам проверочных работ в контрольной и экспериментальной группах в ходе педагогического эксперимента. На рис. 6 показана гистограмма количества оценок на а) входной работе, б) самостоятельной работе, в) контрольной работе в экспериментальной группе, г) входной работе, д) самостоятельной работе, е) контрольной работе в контрольной группе.

Вывод: в экспериментальной группе ученики демонстрируют более высокие результаты по всем видам проверочных работ.

Обсуждение. В ходе эксперимента доказана эффективность использования технологии «перевернутого» класса в образовательном процессе по физике. Применение технологии «перевернутого» обучения позволяет эффективно продвигаться от уровня различения физических понятий до уровня совершенных теоретических знаний, умений и практических навыков, переноса физических закономерностей на жизненные ситуации. Эффективность продвижения при изучении физики была установлена в результате сравнения экспериментальных групп с контрольными группами во время двух этапов педагогического эксперимента. Проведённый педагогический эксперимент по применению технологии «перевернутого» обучения физике в средней школе показал, что такая технология эффективнее по сравнению с традиционной методикой обучения физике в отношении накопления и развития физико-математических знаний учащимися. Выдвинутая в работе гипотеза исследования, состоящая в большей эффективности применения технологии «перевернутого» обучения физике в общеобразовательной школе по сравнению с традиционной методикой обучения физике, полностью подтверждена. Более того, полученные результаты дают основания предполагать, что чем раньше такая технология будет внедряться в процесс обучения, тем большие эффекты будут достигаться. Дальнейшие исследования могут быть посвящены проверке нашего предположения о том, что дети более раннего возраста учатся учиться самостоятельно/«перевернуто» быстрее и лучше, чем дети более старшего возраста.

Учитывая тенденции развития науки и техники, требования общества к качеству образовательных услуг, технология «Перевернутый класс» действительно решает задачу создания на уроке ситуации открытого общения, позволяет каждому ученику проявить инициативу и активность, продемонстрировать самостоятельность, попрактиковать избирательность в способах деятельности; обеспечивает условия для самостоятельного осмысленного изучения темы; помогает при анализе и оценивании новых знаний.

Источники и литература:

1. Алтунин К. К., Хусаинова А. М. Разработка электронного образовательного ресурса по физике с использованием технологии перевернутого класса. // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы преподавания технических дисциплин», 15 июня 2018 г., выпуск 3. Ульяновск, 2018. С. 10 – 14.
2. Алтунин К. К., Хусаинова А. М. Разработка дистанционного курса по физике в системе управления обучением MOODLE по технологии «перевернутого» класса. // Передовые решения и опыт в «Кружковом движении» НТИ. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 24 мая 2019, выпуск 1. Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2019. С. 7 – 15.
3. Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б. Шаг школы в смешанное обучение. Москва: Буки Веди, 2016. 280 с.
4. Борзова Т. А. Преподаватель как основное звено технологии «перевернутый класс». // Высшее образование в России. 2018. № 5. С. 42 – 49.
5. Вульфович Е. В. Организация самостоятельной работы по иностранному языку на основе модели «перевернутый класс». // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 88 – 95.
6. Калачинская Е. В. Образовательная технология «перевернутый класс» в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи». // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 78 – 84.
7. Короткова В. С. Урок, который помнят. // Педагогический поиск. 2016. № 3. С. 8 – 12.

8. Ларченкова Л. А., Кравченко В. В. Технология «перевернутый класс» в обучении физике в школе. // В сборнике «Инновационные технологии в медиаобразовании»: материалы международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2016. С. 97 – 103.
9. Лисовская И. А. Использование некоторых моделей технологии смешанного обучения на уроках физики. // Видеонаука. 2017. № 2 – 1 (6). С. 6.
10. Логинова А. В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения. // Молодой ученый. 2015. № 7. С. 809 – 811. [Электронный ресурс]. // URL <https://moluch.ru/archive/87/16877/> (дата обращения: 14.03.2019).
11. Мердок М., Мюллер Т. Взрыв обучения: Девять правил эффективного виртуального класса. М.: Альпина Паблишер, 2014. 190 с.
12. Петрова Л. Е., Рубцов П. В. Опыт применения технологии смешанного обучения «перевернутый класс» для студентов социологического факультета. // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 10 (100). С. 109 – 116.
13. Суржик Л. С., Клепачёва Е. А. Практическое применение инновационных технологий на уроках математики, физики, информатики: из опыта работы в УК АФМШЛ № 61 Е. Б. Якира. // Известия Кыргызского государственного технического университета им. И. Раззакова. 2017. Т. 42. № 2. С. 220 – 230.
14. Шишкова Н. А. Создание и использование образовательных ресурсов для технологии смешанного обучения физике в 9 классе. // В сборнике «ИТО – Москва – 2014»: III Международная научно-практическая конференция. 2014. Москва, 2014. С. 232 – 237.
15. Akçayir G., Akçayir M. The flipped classroom: a review of its advantages and challenges. // Computers & Education. 2018. Vol. 126. P. 334 – 345. [Электронный ресурс]. // URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021> (дата обращения: 14.03.2019).
16. Awidi I. T., Paynter M. The impact of a flipped classroom approach on student learning experience. // Computers & Education. 2019. Vol. 128. P. 269 – 283. [Электронный ресурс]. // URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.013> (дата обращения: 14.03.2019).
17. Chen F., Lui A. M., Martinelli S. M. A systematic review of the effectiveness of flipped classrooms in medical education. // Medical education. 2017. Vol. 51. P. 585 – 597. [Электронный ресурс]. // URL: <https://doi.org/10.1111/medu.13272> (дата обращения: 14.03.2019).
18. Ozdamli F., Asiksoy G. Flipped classroom approach. // World journal on educational technology. 2016. Vol. 8. Issue 2. P. 98 – 105. [Электронный ресурс]. // URL: <https://doi.org/10.18844/wjet.v8i2.640> (дата обращения: 14.03.2019).
19. Ng E. M. W. Integrating self-regulation principles with flipped classroom pedagogy for first year university students. // Computers & Education. 2018. Vol. 126. P. 65 – 74. [Электронный ресурс]. // URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.002> © Elsevier BV. (дата обращения: 14.03.2019).
20. Sergis S., Sampson D. G., Pelliccione L. Investigating the impact of flipped classroom on students learning experiences: a self-determination theory approach. // Computers in Human Behavior. 2018. Vol. 78. P. 368 – 378. [Электронный ресурс]. // URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.011> (дата обращения: 14.03.2019).

ИНСТИТУТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ И НАСТАВНИЧЕСТВА

УДК 373,376

ББК 74.2

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-3-29-19-28

Обучение подростков с легкой и средней степенью инвалидности навыкам самоопределения¹

Бэтлз Дон,

аспирант факультета специального образования в Калифорнийском государственном университете, учитель государственной школы, Государственный университет Калифорнии, г. Фуллертон, США

Пирсон Мелинда Р.,

Ph.D., профессор и заведующая департаментом специального образования в педагогическом колледже Калифорнийского государственного университета, Государственный университет Калифорнии, г. Фуллертон, США

Аннотация. Чрезвычайно важно обучать навыкам самоопределения всех учащихся, но особенно важно, чтобы эти навыки осваивали подростки и, тем более, дети-инвалиды, поскольку именно в этом возрасте и прежде всего у таких учащихся повышается значимость самозащиты, коммуникативных навыков и самоэффективности. Основное внимание в статье уделено аспектам самоопределения. Представлен обзор исследований, посвященных ценности и роли образовательных мероприятий, специально предназначенных для развития у подростков навыков самоопределения. Особое внимание авторов приковано к условиям инклюзии, когда дети с отклонениями в здоровье обучаются в общеобразовательных школах и осваивают навыки самоопределения под руководством учителей таких школ. Установлена высокая степень доказанности прямой связи между освоением выпускниками общеобразовательных школ (инвалидами – в том числе) навыков самоопределения, с одной стороны, и успехами в учебе и во взрослой жизни, с другой.

Ключевые слова: самоопределение, детская инвалидность, подростковый возраст инклюзия, специальное образование.

Teaching Self-Determination Skills to Adolescents with Mild/Moderate Disabilities

Battles Dawn,

is a graduate student in the Department of Special Education at California State University, Fullerton and is currently a public school teacher, California State University, Fullerton, USA

1. Перевод с английского – А. П. Мальцева

Pierson Melinda R.,

Ph.D., is a Professor and Chair in the Department of Special Education at California State University, California State University, Fullerton, USA

Abstract. Teaching self-determination skills to all students is extremely important, but it especially vital that all adolescents learn these skills as they seem to struggle the most with self-advocacy, communication skills, and self-efficacy. This article will focus on many facets of self-determination and will present interventions specifically for adolescents which will be generalizable to multiple school-based settings.

Keywords: Self-determination, mild/moderate disabilities, adolescents, inclusion, special education.

Введение. Закон Об образовании детей-инвалидов (The Education of Handicapped Children Act (P.L. 94-142)), принятый в США в 1975 году, гарантировал каждому ребенку с отклонениями в здоровье доступ к бесплатному и соответствующему его возрасту образованию [U.S. Department of Education 2010]. В ходе реализации Закона стали выявляться недостатки в образовании детей с отклонениями здоровья, закончивших школу [Ryndak et al. 2014]. В 2004 году Закон Об образовании инвалидов (the Individuals with Disabilities Education Act – IDEA) потребовал, чтобы школы разработали способы облегчения доступа таких учащихся к различным видам деятельности после окончания обучения, включая заботу об их трудоустройстве, послешкольном образовании, профессиональной подготовке, включении в жизнь местного сообщества и организации самостоятельной жизни. Закон предписал формировать у учащихся навыки отстаивания собственной позиции, постановки целей, принятия решений и ответственности за свои действия, – все то, что называется самоопределением, включая способность целенаправленно и с осознанием ценностей контролировать свою собственную жизнь [Field, Martin Miller, Ward, Wehmeyer 1998].

В 2013 году Министерство образования Соединенных Штатов сообщило, что недостатки образовательного процесса негативно сказываются на результатах всех выпускников средней школы [Luft 2015]. Когда навыки самоопределения не развиты должным образом, это влияет на общее качество жизни, сопровождаясь неуверенностью выпускника в собственной эффективности, способности расти и добиваться успехов, управлять своей жизнью и испытывать чувство принадлежности [Brown, Hatton, Emerson 2013]. Таким образом, формирование навыков самоопределения у детей с ограниченными возможностями стало передовой практикой в сфере среднего образования и сопровождения в “переходный период”.

Цель исследования: изучить литературу о влиянии обучения подростков с ОВЗ навыкам самоопределения в условиях эксклюзивного обучения и определить, могут ли такие учащиеся приобрести и использовать указанные навыки в общеобразовательной школе.

Важность обучения навыкам самоопределения. Исследования показали важность обучения навыкам самоопределения учеников с легкими / умеренными нарушениями, такими как легкий аутизм или неспособность к обучению. Разработаны учебные программы по обучению этим конкретным навыкам. Есть исследования, в которых оценивалась степень освоения искомым навыкам данной категорией учащихся.

Вемайер и Шварц [Wehmeyer, Schwartz 1998] определили самоопределение как “осуществление действий по поводу собственной жизни в качестве первичного причинного агента принятия решений, свободное от неправомерных внешних влияний или

вмешательства” [Wehmeyer, Schwartz 1998: 22]. В дальнейшем это определение было скорректировано, чтобы включить в понятие самодетерминированного поведения добровольные действия, которые улучшают качество жизни человека [Wehmeyer, Field 2007]. Действительно, качество жизни человека улучшается, когда он может управлять собой и своей жизнью (саморегулироваться). Самостоятельность связана с демонстрацией независимости и обладанием способностью контролировать свои импульсы и эмоции. Человек, который самоопределен, способен реагировать на ситуации с уверенностью и контролем. С развитием навыков самоопределения человек обретает способность понимать свои сильные и слабые стороны и принимать обоснованные решения [Wehmeyer, Abery 2013].

В контексте специального (эксклюзивного) образования и сопровождения в переходный период (от школы к взрослой жизни) содействие самоопределению подростков стало лучшей практикой по многим причинам [Wehmeyer, Abery, Mithaug, Stancliffe 2011; Wehmeyer et al. 2007]. Были обнаружены корреляции между наличием у детей навыков самоопределения и способностью быть успешными в учебе [Konrad et al., 2007], наряду с позитивными результатами переходного периода (успешным трудоустройством и началом независимой жизни).

Не менее важными являются многочисленные исследования, которые показали, что самоопределение человека зависит от индивидуальных и социальных (окружение) факторов [Nota, Ferrari, Soresi, Wehmeyer 2007]. Кроме того, установлено, что обучение подростков навыкам самоопределения в системе среднего специального образования дает им возможность стать более самостоятельными в собственном обучении, приобрести навыки саморегуляции и принятия решений при одновременном повышении уровня самоопределения. Обучение навыкам самоопределения может стать одним из основных факторов, влияющих на достижение подростком хороших результатов после школы [Wehmeyer, Palmer 2003; Wehmeyer, Schwartz 1997], улучшить качество его жизни. Вот почему подростки с ограниченными возможностями, развившие у себя навыки самоопределения, проявляют наибольшую активность при обсуждении услуг сопровождения, оказываемых выпускникам школ [Eisenman 2007; Field, Hoffman 2002; Lane, Carter 2006].

Учителя специального образования и навыки самоопределения. Исследование показало, что учителя осознают важность компетенции самоопределения, понимают важность обучения детей навыкам самоопределения и преимуществ, которые оно дает [Carter, Lane, Pierson, Stang 2008], но не считают формирование этого навыка высоко приоритетным для учебной программы и педагогической практики [Mason, Field, Sawilowsky 2004; Wehmeyer, Schwartz 1998]. Поэтому важно поощрять учащихся с ограниченными возможностями здоровья к активному участию в обсуждениях программ развития навыков самоопределения и программ поддержки детей инвалидов [Eisenman 2007; Field, Hoffman 2002; Field, Sarver, Shaw 2003; Lane, Carter 2006].

Исследования показали, что различные категории детей с ограниченными возможностями, а также многие учителя не получили адекватной подготовки или информации, которая позволила бы им содействовать самоопределению в классе. Учителя не имеют возможности контролировать внешкольный опыт своих учеников, тем не менее, они способны создать в классе условия, способствующие взаимодействию детей, формированию их интересов, поощрять развитие внутренних мотивационных ресурсов школьников [Deci 1995; Hidi, Harackiewicz 2000; Reeve 1996; Sansone, Morgan 1992]. Конечно, учителя специального образования понимают и лучше знакомы с тем, как развивать способности самоопределения, но и учителя общего образования согласны с тем, что учащиеся

с ограниченными возможностями здоровья могут приобретать и практиковать навыки самоопределения в школе. Если все учителя осознают важность формирования у подростков навыков самоопределения, то эти технологии могут быть применены в классах подготовки к колледжу, а также в классах карьерных технологий [Grigal, Neubert, Moon, Graham 2003].

Меры по развитию навыков самоопределения. При обучении навыкам самоопределения можно ориентироваться на выработку как отдельных навыков, так и комплексов навыков. Общие учебные цели предполагают обучение навыкам и процедурам, связанным с выбором, принятием решений, решением проблем, постановкой и достижением целей, самозащитой, самооэффективностью, самосознанием и пониманием результатов самонаблюдения, оценкой и (психологической) устойчивостью [Algozzine et al. 2001]. Многочисленные исследования показали, что когда учащиеся получают четкие инструкции по развитию этих навыков, они вовлекаются в планирование собственного образования. Подростки особенно выигрывают от этих занятий, их самоопределение (и все связанные с ним навыки) возрастает [Wehmeyer et al. 2013]. Ученые отмечают, что студенты, с которыми занимались регулярно, впоследствии показывают значительно лучшие результаты развития навыков самоопределения, чем дети, занимавшиеся по обычной программе [Wehmeyer et al. 2013].

Важно осознавать, что понятия, лежащие в основе самоопределения, не детерминированы какой-либо конкретной культурой. Во всех культурах признаются ценности самокомпетентности и автономии. Не смотря на это, занятия по самоопределению должны адаптироваться под различные ожидания семей (и их культур) в отношении этапов развития и социальных ролей детей [Kalyanpur, Harry 1999; Turnbull, Turnbull 1996]. Поэтому при планировании своего будущего подростки будут учитывать цели, ожидания и решения своих семей [Trainor 2005].

Учебная программа и поддержка. Картер и Кеннеди [Carter, Kennedy 2006] заявили, что школы теперь несут ответственность за обеспечение образовательных целей учащихся с ограниченными возможностями (когнитивными или всего организма) на основе стандартов, которые согласуются с общей учебной программой.

Многие учителя считают, что учащиеся добьются успеха во время и после окончания средней школы, если их обучат навыкам самоопределения [Wehmeyer et al. 2011; Carter, Lane, Pierson, Stang 2008]. Развитие навыков самоопределения может стать для учащихся с ограниченными возможностями здоровья средством эффективного освоения общеобразовательной программы по мере того, как они учатся решать проблемы и принимать решения. Существуют специальные программы, ориентированные на таких учащихся, и другие способы решения проблемы «подстраивания» общеобразовательной учебной программы под нужды детей инвалидов. Образовательные стандарты штатов также обычно включают в себя навыки постановки целей, решения проблем, принятия решений, составляющие компетенцию самоопределения. Есть и методические разработки для учебных и внеклассных занятий, позволяющие педагогам реализовывать новые госстандарты [Test, Karvonen, Wood, Browder, Algozzine 2000; Wehmeyer, Field 2007].

Лакнер и Себальд [Luckner, Sebald 2013] утверждали, что педагоги – это люди, которые обучены предоставлять значимые для студента возможности, внедряя навыки самоопределения в учебные программы. Оказывая помощь в освоении навыков решения проблем и принятия решений, учителя вооружают детей с ОВЗ средствами, позволяющими последним быть продуктивными и в освоении общей учебной программы, вот почему в большинстве штатов образовательные стандарты включают цели

самоопределения и навыки самоопределения, такие как постановка целей, решение проблем, принятие решений и осуществление выбора [Wehmeyer et al. 2004].

Аккомодации и навыки самоопределения. Учащиеся с индивидуальными образовательными планами (IEP) могут рассчитывать на аккомодации. Включенные в план аккомодации обеспечивают дополнительную поддержку подросткам, стремящимся быть успешными в общеобразовательном классе. Кроме того, особые академические аккомодации изменяют “метод ввода и / или вывода, используемый учителями / или учениками, связанный с предполагаемым учебным результатом” [King-Sears 2001: 73].

По мнению ученых [Prater, Smith Redman, Anderson, Gibb 2014], учитель общеобразовательной школы несет ответственность за то, чтобы учащиеся с ограниченными возможностями смогли освоить общеобразовательную программу. Кроме того, когда учитель обеспечивает учащихся необходимыми знаниями и навыками самозащиты, это помогает подросткам успешно освоить общеобразовательную программу. Впоследствии, когда студенты обучаются самостоятельно защищать себя, они могут непосредственно влиять на свое собственное обучение. Авторы разработали четыре урока самозащиты, которые были даны старшеклассникам с ограниченными возможностями в трех классах специального образования. Навыки самозащиты необходимы для того, чтобы учащиеся с ограниченными возможностями здоровья были успешными в классе общего образования, а также в течение всей жизни после окончания средней школы [Prater, Smith Redman, Anderson, Gibb 2014]. Кроме того, когда подростки обучаются навыкам, которые включают самозащиту, они чувствуют себя в классе более уверенно и готовы участвовать в работе на более высоком уровне по сравнению с тем, как они чувствовали и вели себя до получения таких навыков [Stang, Carter, Lane, Pierson 2009].

Конечно, обучение студентов инвалидов навыкам самозащиты требует от педагогов специального и общего образования больше времени и усилий, чем они затрачивают обычно. Но здесь стоит учитывать, что когда подростки научатся определяться в том, что им нужно (от школы и от жизни), понимать свои сильные и слабые стороны, это даст им возможность контролировать свое собственное образование, принимать на себя большую ответственность за результаты обучения [Prater, Smith Redman, Anderson, Gibb 2014]. Когда учащиеся осваивают навыки самоопределения (включая самозащиту) в школе, возрастает вероятность того, что они смогут использовать эти навыки во всех аспектах своей жизни и после ее окончания [Stang, Carter, Lane, Pierson 2009].

Переходный период и самоопределение. В соответствии с федеральными нормативными актами в Соединенных Штатах Америки предусматривается, что школы должны внедрять научно обоснованную практику перехода (от школы к взрослой самостоятельной жизни), особенно в отношении учащихся с ограниченными возможностями. Подчеркивается важность планирования, ориентированного на ученика, поощряется самоопределение и участие обучающегося, а также учет точки зрения его семьи [Cumming, Smedly 2017].

Кроме перехода из классов специального образования в класс общеобразовательной школы учащиеся с ограниченными возможностями обучения переживают переход от домашнего дошкольного обучения к дошкольному общему обучению, затем от дошкольного обучения – в начальную школу, из начальной – в среднюю школу, затем в высшую школу и послешкольное обучение [Cumming, Smedly 2017].

Кэмерон [Cameron 2012] показал, что с точки зрения специального образования, этап перехода учащихся обычно относится к индивидуальному образованию и профессиональной поддержке и преследует цель подготовки выпускников к жизни после

окончания средней школы. Важно, чтобы учащиеся переживали многочисленные переходы на протяжении всего периода обучения в школе. Отсутствие навыков совладания с переходами может впоследствии привести к тому, что трудности будут лишь усугубляться.

При планировании перехода учитывается мнение не только учеников, но и их родителей, учителей, членов местного сообщества и внешних агентств [Cumming, Smedly 2017]. Крайне важно, чтобы учащиеся с ограниченными возможностями обучения вместе со своими семьями получали необходимую поддержку на самых ранних этапах перехода, поскольку это может оказать на них большое влияние [Forlin, Kuen-Fung Sin, Maclean 2013; Hanewald 2013; McIntyre, Blacher, Baker 2006].

Колер [Kohler 1993] разработал технологию перехода, выделив пять необходимых областей его эффективности. Позднее учеными [Landmark, Ju, Zhang 2010] было рекомендовано восемь областей, которые были построены на первоначальных пяти практиках Колера. Недавнее исследование включает в себя следующие области или практики, в которые должен быть вовлечен учащийся, чтобы его переход, например, из специального класса в общеобразовательный, был менее травматичен и благоприятно отразился на его жизни: 1) опыт работы, 2) участие в программе занятости, 3) вовлеченность в общее образование, 4) участие в жизни семьи, 5) обучение социальным навыкам, 6) навыки повседневной жизни, 7) обучение самоопределению и 8) сотрудничество с сообществом и социальными институтами [Cumming, Smedly 2017].

Содействие активному участию подростков в переходном процессе и планировании образования наряду с компетенцией принятия решений является одной из основных областей деятельности по содействию их самоопределению [Martin et al. 2006; Mason, Field, Sawilowsky 2004; Test et al. 2004]. Такое вовлечение подростков сказывается на их самоопределении различным образом. Процесс планирования перехода является целенаправленным, включает в себя практикование решения проблем, актуализацию всех компонентов самоопределяющегося поведения. Когда учащихся обучают планировать с учетом долгосрочной перспективы, они понимают, что могут теперь самостоятельно регулировать и самостоятельно направлять действия, влияющие на будущее. Исследования показывают, что существует взаимная связь между вовлеченностью учащихся и их самоопределением; следовательно, вовлеченность подростков в процесс планирования будущего способствует их самоопределению, а повышенное самоопределение способствует большей вовлеченности [Williams-Diehm, Wehmeyer, Palmer, Soukup, Garner 2008].

Оценка навыков самоопределения. Шогрен, Гарнье Вильярреал, Доусетт и Литтл призывают к тщательной подготовке к занятиям по развитию самоопределения, к учету ключевых факторов самоопределения и, прежде всего, – контекстуальных компонентов, поскольку это будет влиять на эффективность обучения в ходе индивидуальных занятий по самоопределению [Shogren, Garnier Villarreal, Dowsett, and Little 2014]. Чем лучше учитывается социальное окружение ребенка, роль сообщества, семьи в его жизни, тем эффективнее обучение [Bronfenbrenner 1979].

В ходе проведения Национального лонгитюдного обследования переходного периода (The National Longitudinal Transition Survey 2 (NLTS2)) оценивался уровень самоопределения учащихся, собирались данные о семьях, учителях, администраторах самых разных школ. Исследование включало 10-летнее наблюдение за молодыми людьми с ограниченными возможностями, учащимися средней школы и ее выпускниками [Shogren, Villarreal, Dowsett, Little 2014]. Организаторы исследования оттачивались от убеждения в том, что понимание конкретных факторов, актуальных в самоопределении, необходимо для разработки эффективного обучения, его осуществления и оценки

его результатов в целях содействия самоопределению детей с различными проблемами со здоровьем. При этом было установлено, что существует ограниченный объем информации о влиянии средовых и индивидуальных факторов на самоопределение учащихся. Поэтому были предложены разные шкалы самоопределения (“Arc’s Self-Determination Scale” и “the AIR Self-Determination Scale”) для изучения взаимосвязи между факторами средового окружения и различными индивидуальными факторами. В результате опросов было определено, что доступ к дополнительным сервисам в школе не является предиктором уровня самоопределения студента [Shogren, Villarreal, Dowsett, Little 2014]. Кроме того, было выявлено, что, по мнению подростков с ОВЗ, оказываемые им особые услуги сопровождения не повлияли на их самоопределение, однако по объективным критериям положительное влияние было зафиксировано и отразилось на месте этих детей в рейтинге успеваемости [Shogren, Villarreal, Dowsett, Little 2014].

Исследования показали, что применение методов повышения самоопределения подростков дало положительные результаты и в общеобразовательных, и в специальных образовательных учреждениях. Такие методики должны быть разработаны, оценены экспертами и переданы учителям [Shogren, Villarreal, Dowsett, Little 2014], поскольку самоопределение есть “конечная цель образования” [Halloran 1993: 214], критически важный фактор успешного перехода к взрослой жизни [Field, Martin, Miller, Ward, Wehmeyer 1998], основной элемент качественной жизни человека [Schalock 1996].

Молодежь с высоким уровнем бедности и самоопределение. Подростковый возраст связан с большими психофизиологическими испытаниями. Но подростки с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются с дополнительными проблемами, связанными с их инвалидностью, включая спектр медицинских, коммуникационных, когнитивных проблем и отсутствием поддержки по целому ряду других вопросов [Emerson, 2007; Parish, Rose, Andrews 2010]. Если подростки живут в семьях с низкими доходами, в неполных, этнически или расово разнородных семьях, то негативные последствия бедности отражаются особенно заметно на детях-инвалидах [Fujiura, Yamaki 2000].

В ходе исследований особое внимание уделялось обучению подростков с ограниченными возможностями навыкам самоопределения и самозащиты, с тем, чтобы предоставить им возможность использовать эти навыки в своей повседневной жизни в условиях инклюзивной школы и в рамках общины, которая находится за пределами автономного класса специального образования. Эксперимент показал, что навыки самоопределения, такие как постановка целей, решение проблем и самозащита, могут способствовать улучшению положения детей, обучающихся в школах, не располагающих достаточными ресурсами, и районах с высоким уровнем бедности населения. Было высказано предположение о том, что угнетение, сегрегация и дискриминация, которые часто связаны с высоким уровнем бедности, препятствуют развитию навыков самоопределения, особенно когда выпускник школы является инвалидом [Wehmeyer, Abery, Zhang, Ward, Willis, Hossain, Walker 2011].

Резюме. С 1975 года в Соединенных Штатах Америки каждый студент с инвалидностью гарантированно получает бесплатное и соответствующее его возрасту образование. В 2004 году школы обязали предоставлять учащимся средства содействия достижению хороших результатов после выпуска, обучая их навыкам самостоятельной жизни, обретения занятости, получения послешкольного образования, профессиональной подготовки и участия в жизни общества [Field, Martin, Miller, Ward, Wehmeyer 1998].

Роу, Маццотти и Синклер выразили мнение, что самоопределение есть способность делать выбор, решать проблемы, ставить цели, оценивать варианты, проявлять

инициативу для достижения своих целей и принимать последствия своих собственных действий [Rowe, Mazzotti, Sinclair 2014]. Таким образом, занятия по самоопределению, проводимые в средней школе, должны развивать внутреннюю мотивацию ученика, необходимую для достижения успеха в школе и в жизни в целом. Доказано, что подростки, которые демонстрируют более низкие уровни самоопределения, чем их сверстники, обычно оканчивают школу с худшими показателями и добиваются меньшего успеха во взрослой жизни [Wehmeyer, Field, 2007], и наоборот, подростки-инвалиды, добившиеся успеха во взрослой жизни и получившие работу, демонстрировали в школе более высокий уровень самоопределения [Wehmeyer, Schwartz, 1998].

Учителя специального образования осознают и понимают важность развития у детей навыков самоопределения, но не ставят решение этой задачи на первое место (Mason, Field, & Sawilowsky, 2004; Wehmeyer & Schwartz, 1998). Им, однако, стоит понять, что когда подростки осваивают навыки самоопределения и четкие алгоритмы действий, они активно участвуют в планировании собственного образования, лучше учатся и более независимы после окончания школы.

Источники и литература:

1. Algozzine B., Browder D., Karvonen M., Test D. W., Wood W. M. Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. // Review of Educational Research. 2001. № 71. P. 219 – 277.
2. Bronfenbrenner U. Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks, CA: SAGE: 2005.
3. Brown I., Hatton C., Emerson E. Quality of life indicators for Individuals with intellectual disabilities: Extending current practice. // Intellectual & Developmental Disabilities. 2013. № 51. P. 316 – 332. doi:10.1352/1934-9556-51.5.316
4. Cameron C. Youth with disabilities in transition from school to work or postsecondary education and training: A review of the literature in the United States and the United Kingdom. Toronto, Canada: Institute for Research and Development on Inclusion and Society, 2012.
5. Carter E., Kennedy C. Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. // Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. 2006. № 31. P. 284 – 292.
6. Carter E., Lane K. L., Pierson M. R., Stang K. K. Promoting self-determination for transitioned aged youth: Views of high school general and special educators. // Exceptional Children. 2008. № 75. P. 55 – 70.
7. Cumming T. M., Smedley E. N. Life span transitions for a student with LD: mother-daughter perspectives. // Intervention in School and Clinic. 2017. № 52(3). P. 176-181. doi: 10.1177/1053451216644826
8. Deci E. L. Why we do what we do: Understanding self-motivation. New York: Penguin Books, 1995.
9. Eisenman L. T. Self-determination interventions: Building a foundation for school completion. // Remedial and Special Education. 2007. № 28. P. 2 – 8.
10. Emerson E. Poverty and people with intellectual disabilities. // Mental Retardation and Development Disabilities Research Reviews. 2017. № 13. P. 107 – 113. doi: 10.1002/mrdd.20144
11. Field S., Hoffman A. Preparing youth to exercise self-determination: Quality indicators of school environments that promote the acquisition of knowledge, skills, and beliefs related to self-determination. // Journal of Disability Policy Studies. 2002. № 13. P. 113 – 118.
12. Field S. S., Martin J. E., Miller R. J., Ward M., Wehmeyer M. L. Selfdetermination for persons with disabilities: A position statement of the Division on Career Development and Transition. // Career Development for Exceptional Individuals. 1998. № 21. P. 113 – 112.
13. Field S., Sarver M. D., Shaw S. F. Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. // Remedial and Special Education. 2003. № 24. P. 339 – 349.
14. Forlin C., Kuen-Fung sin K., Maclean R. Transition for a student with special educational needs from primary to secondary school in Hong Kong. // Australasian Journal of Special education. 2013. № 37. P. 49 – 63. doi: 10.1017/jse.2013.0
15. Fujiura G. T., Yamaki K. Trends in demography of childhood poverty and disability. // Exceptional Children. 2000. № 66. P. 187 – 199.
16. Grigal M., Neubert D. A., Moon M. S., Graham S. Self-determination for students with disabilities: Views of parents and teachers. // Exceptional Children. 2003. № 70. P. 97 – 112.
17. Halloran W. D. Transitions services requirement: Issues, implications, challenges. In R. C. Eaves & P. J. McLaughlin (Eds.) Recent advances in special education and rehabilitation. Boston: Andover Medical

- Publishers, 1993. P. 210 – 224.
18. Hanewald R. Transition between primary and secondary school: Why it is important and how it can be supported. // *Australian Journal of Teacher Education*. 2013. № 38(1). P. 62 – 74.
 19. Hidi S., Harackiewicz J. M. Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. // *Review of Educational Research*. 2000. № 70. P. 151–179.
 20. Kalyanpur M., Harry B. *Culture in special education: Building reciprocal family-professional relationships*. Baltimore: Brookes, 1999.
 21. King-Sears M. E. Three steps for gaining access to the general education curriculum for learners with disabilities. // *Intervention in School and Clinic*. 2001. № 37. P. 67–76.
 22. Kohler P. D. Best practices in transition: Substantiated or implied? // *Career Development for Exceptional Individuals*. 1993. № 16. P. 107 – 121.
 23. Konrad M., Fowler C. H., Walker A. R., Test D. W., Wood W. M. (2007). Effects of self-determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities. // *Learning Disabilities Quarterly*. 2007. № 30. P. 89 – 113. doi:10.2307/30035545
 24. Landmark L. J., Song Ju S., Dalun Zhang D. Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. // *Career Development for Exceptional Individuals*. 2010. № 33. P. 165 – 176.
 25. Lane K. L., Carter E. W. Supporting transition-age youth with and at risk for emotional and behavioral disorders at the secondary level: A need for further inquiry. // *Journal of Emotional and Behavioral Disabilities*. 2006. № 14. P. 66 – 70.
 26. Luckner J. L., Sebald A. M. Promoting self-determination who are deaf or hard of hearing. // *American Annals of the Deaf*. 2013. № 158. P. 377 – 386. doi:10.1353/aad.2013.0024
 27. Luft P. Transition services for DHH adolescents and young adults with disabilities: Challenges and theoretical frameworks. // *American Annals of the Deaf*. 2015. № 160. P. 395 – 414. doi:10.1353/aad.2015.0028
 28. Martin J. E., Van Dycke J., Christense W. R., Greene B. A., Gardner J. E., Lovett D. L. Increasing student participation in IEP Meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice. // *Exceptional Children*. 2006. № 72. P. 299 – 316.
 29. Mason C., Field S., Sawilowsky S. Implementation of self-determination activities and student participation in IEP's. // *Exceptional Children*. 2004. № 70(4). P. 441 – 451.
 30. McIntyre L., Blacher J., Baker B. The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2006. № 50(5). P. 349 – 361.
 31. Nota L., Ferrari L., Soresi S., Wehmeyer M. L. Self-determination, social abilities, and the quality of life of people with intellectual disabilities. // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2007. № 51. P. 850 – 865.
 32. Parish S. L., Rose R. A., Andrew M. E. TANF's impact on low-income mothers raising children with disabilities. // *Exceptional Children*. 2010. № 76. P. 234 – 253.
 33. Prater M. A., Smith Redman A., Anderson D., Gibb S. Teaching adolescent students with learning disabilities to self-advocate for accommodations. // *Intervention in School and Clinic*. 2014. № 49(5). P. 298 – 305. doi:10.1177/1053451213513958
 34. Reeve J. *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1996.
 35. Rowe D.A., Mazzotti V.L., Sinclair J. Strategies for teaching self-determination skills in conjunction with the Common Core. // *Intervention in School and Clinic*. 2014. № 50. P. 131 – 141.
 36. Ryndak D. L., Taub D., Jorgensen C. M., Gonsier-Gerdin J., Arndt K., Sauer J., Rupper A., Morningstar M., Allcock H. Policy and the impact on placement, involvement, and progress in general education: Critical issues that require rectification. // *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2014. № 39. P. 65 – 74. doi:10.1177/1540796914533942
 37. Sansone C., Morgan C. Intrinsic motivation and education: Competence in context. // *Motivation and Emotion*. 1992. № 16. P. 249 – 278.
 38. Schalock R. L. Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. In R. L. Schalock (EDS.). *Quality of life: Conceptualization and measurement*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. 1996. Vol. 1. P. 123 – 139.
 39. Shogren K. A., Villarreal M. G., Dowsett C., Little T. D. Exploring student, family, and school predictors of self-determination using NLTS2 data. // *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*. 2014. № 39(1). P. 23 – 33. doi:10.1177/2165143414546685
 40. Stang K. K., Carter E. W., Lane K. L., Pierson M. R. Perspectives of general and special educators on fostering self-determination in elementary and middle schools. // *Journal of Special Education*. 2009. № 43. P. 94 – 106.
 41. Test D. W., Mason C., Hughes C., Konrad M., Neale M., Wood W. M. Student involvement in individualized education program meetings. // *Exceptional Children*. 2004. № 70. P. 391 – 412.
 42. Trainor A. Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. // *Journal of Learning Disabilities*. 2005. № 38. P. 233 – 249.

43. Turnbull A., Turnbull H. R. Self-determination within a culturally responsive family systems perspective: Balancing the family mobile. In L. Powers, G. Singer, & J. Sowers (Eds.), *On the road to autonomy: Promoting self-confidence in children and youth with disabilities*. Baltimore: Brookes, 1996. P. 195 – 220.
44. Wehmeyer M. L., Abery B. H. Self-determination and choice. // *Intellectual & Developmental Disabilities*. 2013. № 51. P. 399-411. doi:10.1352/1934-9556-51.5.399
45. Wehmeyer M. L., Abery B. H., Zhang D., Ward K., Willis D., Hossain W. A., Walker H. M. Personal self-determination and moderating variables that impact efforts to promote self-determination. // *Exceptionality*. 2011. № 19. P. 19 – 30. doi: 10.1080/09362835.2011.537220
46. Wehmeyer M. L., Field S. *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007.
47. Wehmeyer M. L., Lawrence M., Garner N., Soukup J. H., Palmer S. *Whose future is it anyway? A student directed transition planning process* (2nd ed.). Lawrence, KS: Beach Center on Disability, 2004.
48. Wehmeyer M. L., Schwartz M. The self-determination focus of transition goals for students with mental retardation. // *Career Development for Exceptional Individuals*. 1998. № 21. P. 75 – 86.
49. Williams-Diehm K., Wehmeyer M. L., Palmer S., Soukup J. H., Garner N. Self-determination and student involvement in transition planning: A multivariate analysis. // *Journal on Developmental Disabilities*. 2008. № 14. P. 23 – 36.

УДК 37.06
ББК 74.04

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-2-29-33

Общественно-государственное партнёрство в работе по социализации и адаптации воспитанников и выпускников организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Явкина Ирина Юрьевна,

директор, Ульяновский детский дом «Гнёздышко», г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу взаимодействия организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (ОГКУ Ульяновский детский дом «Гнёздышко»), с социальными партнёрами. Сформулированы условия эффективности общественно-государственного партнёрства в организации воспитания детей и сопровождения выпускников детских домов и школ-интернатов: открытость для сотрудничества с реальными и потенциальными партнерами; своевременное освещение мероприятий на официальном сайте детского дома, в СМИ; нацеленность в работе с партнерами на долгосрочное сотрудничество; активный поиск и освоение новых форм взаимодействия с партнерскими организациями и гражданами. Поставлена проблема и определена роль наставничества в успешной социализации воспитанников детских домов.

Ключевые слова: детские дома, социализация детей-сирот, воспитанник детского дома, общественно-государственное партнерство, сопровождение, наставничество, социализация и адаптация воспитанников детского дома.

Public-State Partnership in Socialization and Adaptation of Orphanage Students

Yavkina Irina Iu.,

Director of Ulyanovsk Orphanage "Gnezdyszko", Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the analysis of the interaction between the orphanage "Gnezdyszko" and its social partners. The conditions of the effectiveness of public-state partnerships in organizing the upbringing of children are formulated. They are the openness for cooperation with real and potential partners; timely coverage of events on the official website of the orphanage, in the media; focus on long-term cooperation in working with partners; active search and development of new forms of interaction with partner organizations and citizens. The main problem is posed and the role of mentoring in the successful socialization of children from orphanages is defined.

Keywords: orphanages, socialization of orphans, orphanage students, public-state partnership, accompaniment, mentoring, socialization and adaptation of orphanage pupils.

Решить задачу успешной социализации воспитанников и выпускников детских домов можно только совместными усилиями общества и государства [Бобылева 2016; Малаева 2019]. Детским домам сложно оказывать полноценное сопровождение процессов поиска выпускниками своего места в жизни, подготовки молодых людей к созданию собственной семьи, началу экономически независимой жизни, обучения самостоятельному и успешному преодолению возникающих трудностей.

От умения педагогов и руководителей детских домов выстраивать диалог с представителями общества и властных структур, предприятий и организаций, гражданами России и зарубежных стран зависит качество сопровождения детей на всем протяжении их жизни в детском доме и/или интернате, набор тех возможностей, которые могут быть использованы воспитанниками при обретении компетенций для успешной жизни [см., например: Новые возможности... 2019].

В организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, общественно-государственное партнёрство выступает как один из факторов, обеспечивающих создание детям приближенных к семейным условий проживания, расширение спектра возможностей для развития их интересов и склонностей, содержательный досуг, организацию поддержки после выпуска из детских домов. Не стоит также забывать и о независимой экспертизе деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Наибольшую пользу в деле социализации детей может принести институт наставничества. Создание такого института и поддержание его в жизнеспособном состоянии является очень трудной задачей, для решения которой потребуется обобщение российского и зарубежного опыта.

Цель исследования: определить условия успешной социализации детей, воспитанников детских домов и школ-интернатов, на современном этапе развития России.

Задача исследования: проанализировать опыт организации взаимодействия детского дома (ОГКУ Ульяновский детский дом «Гнёздышко») с гражданами, общественными организациями, предприятиями и государством.

В марте 2019 года ОГКУ Ульяновский детский дом «Гнёздышко» праздновал свой 50-летний юбилей. Юбилей – это не просто знаменательная дата, это и подведение итогов, и осмысление имеющегося опыта, и, конечно, построение планов на будущее, в том числе – определение значения выстраиваемого взаимодействия с социальными партнёрами.

У детского дома «Гнёздышко» всегда были и есть шефы, помогающие создать уют и домашнее тепло в детском доме, дарящие воспитанникам подарки к праздникам и помогающие организовывать выезды воспитанников.

С 2007 года осуществляет свою деятельность УМОО «Попечительский совет детского дома «Гнёздышко»», основной целью которого является привлечение общественного внимания к проблемам детей-сирот, оставшихся без попечения родителей; оказания благотворительной, методической, правовой помощи воспитанникам. Попечительский совет поддерживает инициативы детского дома, например, в 2015 году принял участие в конкурсе грантов, объявленном Фондом поддержки гуманитарных и просветительских инициатив «Соработничество». В результате получил поддержку совместный проект Попечительского совета и детского дома (Областной открытый фестиваль для детей с ограниченными возможностями здоровья из замещающих семей «Разные дети – равные возможности»).

Взаимодействие с региональным отделением общероссийской организации по развитию казачества (Союз Казаков-Воинов России и Зарубежья) и молодёжным профкомом

«Юнит» ООО «УАЗ» вылилось в куда большее, нежели шефская помощь. Образование в 2008 казачьего клуба «Патриот» не просто позволило воспитанникам познакомиться с историей казачества и русского воинства, духовными ценностями православия, но и явилось ресурсом для развития целого направления воспитательной работы детского дома – гражданско-патриотического и правового воспитания. В 2017 был создан юнармейский казачий отряд «Святыч». Участие воспитанников детского дома «Гнёздышко» во всероссийском молодежном военно-патриотическом общественном движении «Юнармия» значительно расширило возможности для социализации воспитанников – в 2018 году 5 воспитанниц приняли участие в юнармейских сменах в МДЦ «Артек» и ВДЦ «Орлёнок».

Есть ещё один аспект социализации воспитанников и выпускников – вовлечение их в активную деятельность. Дети участвуют в юнармейском движении, акциях «Бессмертный полк», «Наследники победы», «Чистый двор», «Вода и здоровье». Одна из воспитанниц детского дома стала членом общественного комитета при Уполномоченном по правам ребёнка Ульяновской области.

Воспитанники детского дома «Гнёздышко» имеют опыт участия в проектной деятельности. В 2018 году двое воспитанников представляли свои проекты и проходили обучение в рамках окружного конкурса детских социальных проектов и инициатив «Благопредприниматель», проводимого среди воспитанников детских домов Приволжского федерального округа. Организатор конкурса – Благотворительный фонд «АК БАРС СОЗИДАНИЕ». Проект «Мастерская креатива и хорошего настроения» получил грантовую поддержку. Ещё три воспитанника прошли дистанционные курсы по финансовой грамотности и навыкам ведения социально-значимого бизнеса, организованные данным фондом для воспитанников детских домов Приволжского федерального округа.

В 2018 году воспитанницы детского дома стали победителями регионального этапа открытого всероссийского конкурса «Эколидер» и «Наши герои». Данные конкурсы проводились под эгидой проектов всероссийской политической партии «Единая Россия». Это отличный пример, когда дети становятся равноправными участниками серьёзных проектов, осознают свои возможности в достижении поставленных целей и по праву могут гордиться своими результатами.

Общественные организации участвуют также в повышении квалификации специалистов, работающих с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, а также в создании условий для социализации и адаптации воспитанников и выпускников детских домов. В первом случае это участие трёх специалистов детского дома «Гнёздышко» в Образовательном форуме для педагогов социальной сферы «Личное дело» г. Казань. Организаторы мероприятия: event-агентство IMAGINE GROUP при поддержке Мэрии Казани, Комитета по делам детей и молодежи города Казани и агентства DEPARTMENT. Во втором случае речь идёт о реализации Комплекса мер Ульяновской области по развитию системы подготовки к самостоятельной жизни воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей из замещающих семей, постинтернатного сопровождения и адаптации выпускников таких организаций на 2018 – 2019 годы [Распоряжения... 2018].

В рамках реализации Комплекса мер стала очевидной проблема наставничества для воспитанников и выпускников детских домов. В Российской Федерации, наверное, одним из лучших примеров организации наставничества такого рода является опыт работы Межрегиональной общественной организации «Старшие братья – старшие сёстры». Почему я считаю опыт деятельности этой организации одним из самых лучших? Во многих субъектах РФ принят регламент, легитимизирующий работу детских учреждений

социальной направленности с волонтерами. «Стихийных» волонтеров не допускают к работе в детских учреждениях. Существует требование, согласно которому к такой работе может быть допущен только участник НКО, несущей ответственность за своих волонтеров, и с которой образовательное учреждение должно заключить официальный договор. Этот договор подлежит регистрации и верификации в вышестоящем органе. Волонтеры организации «Старшие Братья – Старшие Сёстры» действуют на основании подобного договора. Для выстраивания наиболее эффективного общения между наставником и подопечным в программе «Старшие Братья – Старшие Сёстры» осуществляется психологическая и организационная поддержка пар «наставник – подопечный». Важным аспектом работы организации является выстраивание тесного взаимодействия между всеми участниками процесса сопровождения, а это, как правило, куратор программы наставничества, сам наставник и специалист службы постинтернатного сопровождения. Именно такой состав участников представляется мне причиной успеха программы. Кроме того, в программе сопровождения для выпускников предусмотрены:

- индивидуальная и групповая работа с психологами;
- профориентационные экскурсии;
- встречи с интересными спикерами;
- стажировки на рабочем месте (+ наставничество);
- совместные культурно-досуговые мероприятия.

Программа «Старшие Братья – Старшие Сёстры» – это очень интересный эффективный, но очень затратный долгосрочный проект. К сожалению, детские дома не могут пойти на такие расходы. Вот почему в ОГКУ Ульяновский детский дом «Гнёздышко» сложилась собственная практика наставничества. Она предполагает следующее:

Во-первых, закрепление за всеми воспитанниками «шефов» по переписке из различных стран и городов мира (Финляндия, Бельгия, г. Москва, г. Санкт-Петербург, г. Красноярск). Шефы оказывают воспитанникам интеллектуальную и моральную поддержку, способствуют расширению их кругозора, подготовке детей к самостоятельной жизни. Ими также была оказана значительная помощь нашим выпускникам, поступавшим в московские организации высшего профессионального образования.

Во-вторых, примером наставничества может считаться взаимодействие депутата Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации Григория Артёмовича Балыхина со своими именными стипендиатами. В детском доме «Гнёздышко» воспитываются две именные стипендиатки. Воспитанницы получают не только стипендию, которую тратят на саморазвитие (занятия с репетиторами, творческие курсы и т.п.), – регулярные встречи с Г. А. Балыхиным, его личный пример, помощь в организации поездок, включающих в себя досуговую и познавательные части, способствуют выработке адекватной самооценки и активной гражданской позиции, учат построению личных планов на будущее.

В-третьих, сотрудничество с региональной общероссийской общественной организацией по развитию казачества (Союз Казачков-Воинов России и Зарубежья) не только стало неотъемлемой частью плана работы детского дома, но и способствовало образованию пар «наставник – воспитанник», «наставник – выпускник».

В-четвертых, для воспитанников, стоящих на учёте и в группе риска, определяется наставник из числа сотрудников МВД.

Из вышеизложенного очевидно, что вопрос об организации наставничества для воспитанников и выпускников также решается в плоскости общественно-государственного партнёрства.

Некоторые выводы. Чтобы общественно-государственное партнёрство было эффективным, необходимо соблюдать некоторые правила. Это, в первую очередь, открытость и гласность. Открытость нужна для сотрудничества с реальными и потенциальными партнерами, а своевременное освещение мероприятий на официальном сайте детского дома, в СМИ необходимо для расширения круга благотворителей и спонсоров. Так, многие организации и просто инициативные граждане выходят с предложением о сотрудничестве с детским домом, познакомившись с жизнью воспитанников на сайте.

Во-вторых, при выстраивании партнёрских отношений с организациями приоритетным является общность целей и задач, нацеленность всех сторон на долгосрочное сотрудничество.

В-третьих, важна готовность самих детских домов искать новые формы работы, выстраивать долгосрочные отношения с новыми социальными партнёрами, оставаясь при этом в правовом поле и действуя во благо детей.

В-четвертых, необходимо развивать институты наставничества и послешкольного сопровождения.

Дальнейшие исследования могут быть посвящены сбору и анализу литературы, посвященной организации наставничества и сопровождения в советское время, а также за рубежом.

Источники и литература:

1. Бобылева И. А. Социально-педагогическая поддержка воспитанников и выпускников организаций для детей-сирот. М.: БФ «Расправь крылья!», 2016. 288 с.
2. Малаева А. А. Принципы общественно-государственного партнерства при разработке и реализации региональной социально-экономической политики. [Электронный ресурс]. // Современные проблемы науки и образования. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10330> (дата обращения 10.07.2019).
3. Новые возможности: Сборник практик по социализации, образованию и трудоустройству воспитанников и выпускников сиротских учреждений. [Электронный ресурс]. URL: <https://changeonelife.ru/2016/08/04/deti-sirot-y-i-nastavniki-luchshie-praktiki-nko-v-sbornike-novy-e-vozmozhnosti/> (дата обращения 10.07.2019).
4. Распоряжения Министерства здравоохранения, семьи и социального благополучия Ульяновской области от 03.08.2018 № 2224-р и Министерства образования и науки Ульяновской области от 03.08.2018 1337-р: Комплекс мер Ульяновской области по развитию системы подготовки к самостоятельной жизни воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей из замещающих семей, постинтернатного сопровождения и адаптации выпускников таких организаций на 2018 – 2019 годы.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.2

ББК 74.1

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-3-29-34-39

Педагогические условия развития хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании

Андрианова Елена Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Хорева Анастасия Николаевна,

магистрант факультета педагогики и психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация: В статье описана опытно-экспериментальная работа по развитию хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста, определены педагогические условия, способствующие развитию хореографических умений у старших дошкольников в условиях студийной работы. Получено подтверждение гипотезе о том, что развитие хореографических умений старших дошкольников в процессе студийной работы будет эффективнее, чем при традиционной форме.

Ключевые слова: художественно-эстетическое развитие дошкольников, дополнительное образование, хореографические умения старших дошкольников, процесс организации студийной работы, педагогические условия развития хореографических умений у старших дошкольников, взаимодействие с родителями воспитанников.

Pedagogical Conditions for Developing Choreographic Skills of Preschool Children in Additional Education

Andrianova Elena I.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Preschool and Primary General Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Khoreva Anastasia N.,

Master student, School of Pedagogy and Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article describes the experimental work on the development of choreographic skills of older preschool children. It defines the pedagogical conditions that contribute to the development of choreographic skills of older preschoolers within studio work. This confirms the hypothesis that the development of choreographic skills of preschoolers within the process of studio work will be more effective than within the traditional form.

Keywords: artistic and aesthetic development of preschool children, additional education, choreographic skills of senior preschoolers, the process of organizing studio work, pedagogical conditions for the development of choreographic skills of senior preschoolers, interaction with parents of pupils.

Актуальность исследования. Художественно-эстетическое развитие, согласно ФГОС дошкольного образования, является важнейшей областью развития ребенка [ФГОС ДО]. Оно предполагает развитие восприятия и понимания произведений искусства, «становление эстетического отношения к окружающему миру, формирование элементарных представлений о видах искусства, реализацию самостоятельной творческой деятельности детей» [Левина Л. Э., Курашинова 2016: 151].

Дошкольный возраст особенно восприимчив к музыке и танцу, поэтому занятия хореографией приобретают все большее распространение в практике современного дошкольного образования. При этом, согласно нормативно-правовой базе дошкольного образования, хореография не является обязательной образовательной областью, реализуемой в детских садах, поэтому вводится в процесс воспитания как дополнительная. Особенностью дополнительного образования является добровольный выбор детьми наиболее привлекательного вида деятельности, и именно поэтому оно позволяет дошкольникам максимально творчески реализовать себя.

Эффективность художественно-эстетического образования детей дошкольного возраста при помощи музыки и танцев отмечают многие исследователи [Гогоберидзе 2005; Горшкова 2003; Давыдова 2006; Левина, Курашинова 2016; Мартыненко 2005; Нечаева 2015; Пуртова 2003; Радынова 1997; Тарасова 1988; Чурашов 2013; Юнусова 2011], при этом тема педагогических условий развития хореографических умений детей старшего дошкольного возраста в условиях студийной работы в контексте дополнительного образования не является в достаточной степени изученной.

Актуальность проблемы **на социально-педагогическом уровне** обусловлена тем, что социальный заказ государства, согласно ФГОС ДО, направлен на развитие социально-активной личности ребенка, а такую личность можно воспитать только в творческой деятельности. Именно такой деятельностью является хореография.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования определяется недостаточной научной обоснованностью педагогических условий, необходимых для развития хореографических способностей дошкольников на студийных занятиях.

На научно-методическом уровне актуальность исследования связана с недостаточным методическим обеспечением деятельности педагогов по реализации программ дополнительного хореографического образования.

Цель исследования – теоретическое и экспериментальное обоснование педагогических условий развития хореографических умений детей старшего дошкольного возраста в условиях студийной работы в контексте дополнительного образования.

В качестве **гипотезы исследования** было выдвинуто предположение, что развитие хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном

образовании будет более эффективным при соблюдении следующих педагогических условий: учете принципов дидактики (доступности, наглядности, индивидуального подхода, движения от простого к сложному и т.п.) при построении занятий; использовании танцевального репертуара сюжетного и игрового содержания; использовании движений различных направлений хореографии (классического, народного, бального и современного танцев); интеграции разнообразных видов детской деятельности при развитии хореографических умений (художественно-декоративной при создании костюмов, импровизационной, участия в шоу-программах), способствующих повышению самооценки ребенка, развитию уверенности в собственных силах; созданию непринужденной, эмоционально-положительной обстановки в процессе взаимодействия с детьми, атмосферы праздника в работе с воспитанниками; организации тесного сотрудничества с родителями в процессе проведения занятий, выступлений, досуговых мероприятий студии.

Описание эксперимента. Опытное-экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ № 58 «Снежок» г. Ульяновска и танцевальной студии «Dozogova» Д. А. Дозоровой. В исследовании принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста. Контрольную группу (10 человек) составили воспитанники МБДОУ № 58 «Снежок» г. Ульяновска, экспериментальную (10 человек) – воспитанники танцевальной студии «Dozogova» Д. А. Дозоровой. В МБДОУ № 58 г. Ульяновска художественно-эстетическое развитие дошкольников осуществляется в соответствии с ФГОС ДО с помощью парциальной программы «Ладушки» [Каплунова, Новоскольцева 2010]. Развитие хореографических умений старших дошкольников в танцевальной студии «Dozogova» осуществляется Д. А. Дозоровой, выпускницей хореографического отделения УлГУ и владелицей студии танца. Дарья Алексеевна является кандидатом в мастера спорта по спортивно-бальным танцам, обладателем «S» класса по спортивно-бальным танцам, многократной чемпионкой Ульяновской области и призером всероссийских турниров. В студии «Dozogova» сформирован собственный коллектив детей 5 – 7 лет – ансамбль эстрадного танца.

При определении уровня развития хореографических умений старших дошкольников на констатирующем этапе эксперимента были использованы критерии, выделенные на основании исследований О. П. Радыновой, И. М. Каплуновой, И. А. Новоскольцевой: умение слушать музыкальное произведение, умение различать ритм музыкального произведения; умение выполнять танцевальные движения; умение «инсценировать игровые песни, придумывать варианты образных движений в играх», танцах и хороводах [Базанова 2017]. После выделения критериев были определены уровни развития хореографических умений у старших дошкольников: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень. Ребенок внимательно слушает произведение от начала до конца, передает эмоционально-образное содержание музыкального произведения, выражает свои мысли и чувства в речи, называет жанр, характер произведения и его выразительные особенности. Ребенок четко реагирует на ритм, воспроизводит его в танце, передает движениями характер музыки, меняет движения корпуса, головы, рук и ног. Ребенок хорошо ориентируется в характере музыки, марширует в соответствии с ритмом, соблюдает правильные дистанции друг от друга, самостоятельно перестраивается, «выполняет требуемые перемены направления и темпа движения, руководствуясь музыкой» [Базанова 2017].

Ребенок хорошо владеет основными музыкально-ритмическими движениями, согласно возрасту и программным требованиям: «шаг с притопом, приставной шаг с

приседанием, пружинящий шаг, боковой галоп, переменный шаг». Умеет перестраиваться в заданном направлении, легко на носочках бежать [Базанова 2017].

Ребенок умеет сохранять правильное положение корпуса, рук, ног при выполнении танцевальных движений, исполнять танцевальные движения индивидуально и коллективно, с музыкальным сопровождением и без него. Самостоятельно начинает движение после музыкального вступления без подсказки педагога. Выразительно и ритмично исполняет танцы репертуарного плана. Ребенок непринужденно выполняет элементы танца, «передавая в игровых, плясовых движениях различные нюансы музыки – напевность, грациозность, энергичность, нежность, игривость» [Базанова 2017].

Ребенок умеет «выразительно и одухотворенно передавать танцевальные образы, используя средства хореографии; умеет импровизировать под незнакомую музыку; умеет создавать новые танцевальные движения, интерпретировать знакомые движения; умеет составлять танцевальные композиции на основе наработанного хореографического материала» [Юнусова 2011].

Средний уровень. Ребенок передает эмоционально-образное содержание музыкального произведения, слушает произведение от начала до конца, иногда отвлекается, в целом выражает свои мысли и чувства.

Ребенок правильно реагирует на ритм, воспроизводит его в деятельности не всегда точно, слушает не всегда внимательно, проводит частичный музыкальный анализ произведения. Допускает ошибки в определении характера и жанра произведения.

Ребенок в основном владеет основными музыкально-ритмическими движениями, согласно возрасту и программным требованиям: «шаг с притопом, приставной шаг с приседанием, пружинящий шаг, боковой галоп, переменный шаг». Умеет перестраиваться в заданном направлении, легко на носочках бежать.

Ребенок начинает движение после музыкального вступления с подсказкой педагога, с трудом передает выразительные особенности музыки в танце, умеет двигаться под музыку, но не эмоционально. Затрудняется в придумывании вариантов образных движений в играх и хороводах [Базанова 2017].

Низкий уровень. У ребенка нет заинтересованности в музыкально-ритмической деятельности, он многократно ошибается в выполнении задания на воспроизведение ритма музыкального произведения или с заданием не справляется, эмоционально неактивен, двигательная активность на музыку мала. Элементы танца выполняет с ошибками. Начинает движение самостоятельно после музыкального вступления только с подсказкой педагога. Не может придумать варианты образных движений в играх и хороводах.

Диагностика включала три серии заданий: задания для определения уровня развития чувства ритма, уровня развития музыкально-ритмических движений и для определения уровня развития творческих хореографических умений.

Диагностика детей контрольной группы детей в МБДОУ № 58 показала, что высокий уровень развития хореографических умений имеют 2 ребенка, что составляет 20 %, средний уровень – 5 детей (50 %), низкий уровень – 3 ребенка (30 %). Диагностика детей экспериментальной группы, воспитанников танцевальной студии «Dozogova» Д. А. Дозоровой, показала, что высокий уровень развития хореографических умений имеет 1 ребенок, что составляет 10 %, средний уровень – 6 детей (60 %), низкий уровень – 3 ребенка (30 %).

Данные констатирующего этапа эксперимента, проведенного в начале учебного 2018 – 2019 года, показали, что у дошкольники в основном находятся на среднем и низком уровнях развития хореографических умений.

На формирующем этапе эксперимента была поставлена цель развить хореографические умения воспитанников танцевальной студии «Dozogova» Д. А. Дозоровой путем проведения цикла музыкально-игровых занятий и экспериментально проверить гипотезу исследования. В течение учебного года с воспитанниками танцевальной студии «Dozogova» два раза в неделю проводилась музыкально-игровая деятельность длительностью 60 минут. Занятия студии «Dozogova» были поделены на блоки, подчиненные тематическому планированию образовательной работы. Первый блок – подготовительный. Он носил игровой характер, помогая детям быстрее влиться в новый учебный процесс. Второй блок был посвящен празднику «Хэллоуин» в танцевальной студии. Он состоял из четырех занятий, на которых дети познакомились с произведениями выдающихся композиторов (А. Вивальди, П. Чайковского, С. Прокофьева). После прослушивания композиций детям было предложено проанализировать произведения, определить их характер и, в заключение, показать хореографическую импровизацию на понравившийся фрагмент. Все ребята успешно с этим справились. В декабре осуществлялась постановка хореографических композиций, посвященных празднованию Нового года. В следующем блоке дети познакомились с прекрасным миром балета, с выдающимися танцорами и основными балетными движениями и позициями. С середины января и до конца февраля реализовывался блок «Современный танец», осуществлялась постановка современных эстрадных танцев и готовилось выступление воспитанников в Центре поддержки и развития детского, юношеского и взрослого творчества «Страна Детства». Дети активно готовились к Всероссийскому Фестивалю детского и взрослого творчества «АртКульт». Следующие блоки предполагали стрейчинг, изучение элементов народных и бальных танцев и т.п. Итогом работы студии стало открытое занятие для родителей и педагогов в мае, на котором дети исполнили парный бальный танец.

За короткое время существования ансамбля дети, которые никогда не занимались танцами, освоили и открыли для себя множество танцевальных направлений, стали увереннее в себе, сплотились, и на первом конкурсе заняли сразу третье место среди двенадцати коллективов. Предположительно, это произошло потому, что у педагогов студии танца выстроились тесные связи с родителями детей, что видно из их общения в закрытом чате в социальных сетях, связанного с обсуждением вопросов организации работы ансамбля, пошива костюмов и предстоящих выходах детей на сцену.

В течение учебного года в студии часто проводились досуговые мероприятия, такие как Хэллоуин, Новый Год, Пижамная вечеринка, творческие мастер-классы. Вся деятельность танцевальной студии «Dozogova» широко освещалась в социальных сетях, где можно было наблюдать за успехами ребят и узнавать об их достижениях. Таким образом, экспериментальная работа в танцевальной студии «Dozogova» включала использование разнообразных видов музыкальной активности детей, широкого танцевального репертуара, установление тесного контакта педагогов с родителями и т.п.

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика уровня развития хореографических умений у детей экспериментальной и контрольной групп с использованием той же методики, критериев и уровней, что и на констатирующем этапе.

Диагностика детей контрольной группы (воспитанники МБДОУ № 58) показала, что высокий уровень развития хореографических умений продемонстрировали 20 % обследованных, средний уровень – 60 %, низкий – 20 %. Диагностика детей экспериментальной группы (воспитанники танцевальной студии «Dozogova» Д. А. Дозоровой) показала, что высокий уровень развития хореографических умений продемонстрировали 40 % обследованных, средний уровень – 60 %, низкий уровень развития хореографических умений

не выявлен. Таким образом, показатели развития хореографических умений у детей экспериментальной группы оказались значительно выше, чем у детей контрольной группы, что подтвердило нашу гипотезу о том, что эффективность развития хореографических умений у старших дошкольников, посещающих студию, будет более высокой, чем у детей, занимающихся по программе дошкольного учреждения в соответствии с ФГОС ДО.

Источники и литература:

1. Гогоберидзе А. Г. Теория и методика музыкального воспитания для детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 320 с.
2. Горшкова Е. В. От жеста к танцу: пособие для муз. рук. ДОУ. М.: ГНОМ и Д, 2003. 78 с.
3. Давыдова М. А. Музыкальное воспитание в детском саду: средняя, старшая и подготовительные группы. М.: ВАКО, 2006. 240 с.
4. Каплунова И., Новоскольцева И. Ладушки. Программа по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста. СПб.: Невская нота, 2010. 64 с.
5. Левина Л. Э., Курашинова С.Г. Художественно-эстетическое воспитание дошкольников средствами изобразительной деятельности. // Концепт. 2016. № 10. С. 151 – 155.
6. Мартыненко Е. В. Педагогические условия формирования хореографических умений детей 5 – 6 летнего возраста в дошкольных учреждениях: автореф. дис... канд. пед. наук. Бердянск, 2005. 24 с.
7. Нечаева Т. Б. Развитие ритмопластики у дошкольников в условиях дополнительного образования: автореф. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2015. 24 с.
8. Базанова А. В. Программа кружка «Барбарики». Егорьевск, 2017. [Электронный ресурс]. // URL: <https://egords15.edumsko.ru/uploads/2000/1040/section/46723/66406/Programma.docx> (дата обращения 20.05.2019).
9. Пуртова Т. В. Учите детей танцевать: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2003. 256 с.
10. Радынова О. П. Музыкальное развитие детей. М.: ВЛАДОС, 1997. 608 с.
11. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1988. 176 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. // URL: http://kortobrazovanie.ucoz.ru/news/proekt_fgos_doshkolnogo_obrazovaniija (дата обращения: 17.05.2019).
13. Чурашов А. Г. Художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии: автореф. канд. пед. наук. Челябинск, 2013. 27 с.
14. Юнусова Е. Б. Автореферат диссертации «Становление хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании». Челябинск, 2011. 27 с.

УДК 372.3
ББК 74.1

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-3-29-40-46

Обучение старших дошкольников сочинению сказок

Шадрина Людмила Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Мартынова Оксана Геннадьевна,

магистрант факультета педагогики и психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Авторы доказывают, что в педагогике и методике обучения русскому языку дошкольников недостаточно представлена система работы по обучению сочинительству, основанная на понимании детьми жанровых особенностей сказок. В ходе эксперимента с участием 40 детей старшего дошкольного возраста установлено, что дети 5 – 6 лет, как правило, затрудняются в выборе сюжета и его реализации в речевом высказывании, не придерживаются законов жанра сказки, не используют «сказочные слова», речь детей интонационно маловыразительна. Доказывается, что особая предметно-развивающая среда, организованная в ходе эксперимента, реализация оригинальной методики специального обучения, направленного на формирование у детей элементарных знаний о правилах составления сказочного повествования, приводят к положительным сдвигам в развитии речи дошкольников.

Ключевые слова: сказочный жанр, речевое творчество дошкольников, критерии оценки детского литературного творчества, этапы формирования умений в сочинении сказок.

Teaching Preschool Children to Create Fairy Tales

Shadrina Liudmila G.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Preschool and Primary General Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Martynova Oksana G.,

Master student, School of Pedagogy and Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The authors prove that Pedagogy and Methodology of teaching the Russian language to preschoolers do not represent well the system of teaching writing based

on understanding the genre features of fairy tales. During the experiment with 40 preschool children, it was found that 5-6 year-old children find it difficult to choose a plot and its implementation in speech utterance, they do not adhere to the laws of the fairy tale genre, do not use “fairy tale words”, their speech is intonationally unexpressive. It is proved that a special subject-developmental environment, organized during the experiment, the implementation of the original methodology of special training aimed at forming elementary knowledge in children about the rules for composing a fairy tale story, leads to positive changes in the development of speech of preschool children.

Keywords: fairy-tale genre, speech creativity of preschool children, criteria for assessing children’s literary creativity, stages of skill formation in composing fairy tales.

Речь – основа формирования и совершенствования мыслительной деятельности, социально-нравственной сферы личности. С помощью речи осуществляется познавательно-интеллектуальное, социальное, духовно-нравственное, эмоционально-волевое развитие детей дошкольного возраста. Одним из актуальных направлений современного дошкольного образования является обеспечение наиболее эффективных педагогических условий речевого развития детей, позволяющих каждому ребенку достигать достаточно высокого уровня овладения родным языком и речевой культурой в целом.

В психолого-педагогических исследованиях (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Е. И. Тихеева, О. С. Ушакова и др.) подчеркивается, что в период дошкольного возраста наиболее интенсивно развиваются именно речевые функции, которые определяют все остальные параметры развития детей [Выготский 2013; Леонтьев 1987; Рубинштейн 2000; Тихеева 1981; Ушакова 2017]. Именно в этом возрасте происходят наиболее значимые количественные и качественные преобразования всех составляющих речи: фонетики, лексики, грамматики, связной диалогической и монологической речи. Недостатки речевого развития у дошкольников приводят к возникновению на всех последующих этапах онтогенеза затруднений в освоении любых видов деятельности.

Речевое развитие дошкольников является многокомпонентным процессом, который включает решение различных задач. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) [Об утверждении... 2013], одной из важнейших задач является развитие у детей связной монологической речи и речевого творчества.

В работах многих авторов (Л. В. Ворошнина, Э. П. Короткова, Е. И. Тихеева, О. С. Ушакова, Л. Г. Шадрина и др.) отмечено, что особо значимым в развитии ребенка - дошкольника является формирование способности к творческому рассказыванию – особого речевого умения, соответствующего высокому уровню овладения связной монологической речью и речемыслительной деятельностью в целом [Ворошнина 1991; Короткова 2004; Тихеева 1981; Ушакова 2017; Шадрина 2009, 2012]. Умение составлять творческие рассказы позволяет ребенку наиболее полно и в соответствии с его возрастными возможностями выражать собственные замыслы и фантазии.

Наиболее эффективным средством развития умений и навыков творческого рассказывания у дошкольников является организация обучения сочинению сказок, что обусловлено тем, что сказка как особый литературно-фольклорный жанр всегда вызывает повышенный интерес детей, наиболее доступна их восприятию и соответствует особенностям детского воображения. В исследованиях И. А. Вишневской, Л. В. Ворошনিной, Р. Х. Гасановой, Н. С. Карпинской, Л. М. Машковцевой, Т. А. Сидорчук, О. С. Ушаковой, Т. М. Шаблоевой, Л. Г. Шадринной, А. Е. Шибицкой и др. обоснована возможность достижения

детьми старшего дошкольного возраста высокого уровня речевого творчества, которое проявляется в способности сочинять оригинальные сказочные сюжеты, составлять сказочное повествование в соответствии с его структурно-композиционными особенностями, используя необходимые средства языковой и интонационной выразительности [Вишневская 2014; Ворошнина 1991; Гасанова 2016; Карпинская 2011; Машковцева 2015; Сидорчук 2014; Ушакова 2017; Шаблоева 2016; Шадрин 2009, 2012; Шибицкая 1974].

Несмотря на значимость и необходимость организации работы по обучению детей старшего дошкольного возраста сочинению сказок, в практике работы дошкольных образовательных организаций этому направлению уделяется недостаточно внимания. Педагоги детских садов редко и несистематично используют методики и технологии, способствующие формированию умений сочинять сказочные повествования. Часто работа ограничивается пересказом знакомых текстов с внесением небольших видоизменений в сюжет. Бессистемная работа не способствует достижению детьми высокого уровня развития словесного творчества, формированию речемыслительной деятельности на основе воображения.

Учитывая все вышеперечисленное, можно отметить, что в настоящий момент наблюдается **противоречие** между необходимостью обучения детей старшего дошкольного возраста сочинению сказок, с одной стороны, и недостаточной разработанностью соответствующих педагогических условий, с другой. Задаче решения указанной проблемы и был посвящен проведенный нами эксперимент.

Эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения (МБДОУ) «Детский сад № 13» г. Ульяновска. Участие в нем приняли дети старшего дошкольного возраста (5 – 6 лет) в общем количестве 40 человек, которые были поделены на две группы: экспериментальную и контрольную. В каждой из них было по 20 дошкольников.

Первоначальное обследование связной речи старших дошкольников позволило определить уровень сформированности умений сочинять сказки. Диагностика содержала ряд заданий, которые предполагали проявление детьми творческих речевых умений (придумывание нового персонажа, нового окончания сказки и пр.). Выполнение заданий оценивалось по критериям, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Характеристика критериев оценки выполнения диагностических заданий

№ п/п	Наименование критерия	Характеристика
1	Целенаправленность изложения	Следование теме на протяжении всего повествования
2	Композиционная целостность	Наличие композиции, структуры повествования, общее количество микротем, их раскрытие и взаимосвязь
3	Содержательность	Полнота и точность передачи информации, описание характерных признаков действий, обстановки, персонажей
4	Выразительность	Использование разнообразных выразительных речевых средств, характерных для жанра сказки; интонационное оформление высказывания
5	Лексическое оформление высказывания	Использование разнообразных лексических единиц, их адекватность мысли и теме повествования
6	Грамматическое оформление высказывания	Использование различных грамматических конструкций, точность и правильность их построения
7	Оригинальность	Индивидуальная, необычная передача действий, придумывание необычных персонажей, концовок, сюжетов
8	Самостоятельность	Самостоятельное выполнение или с помощью взрослого

На основании степени проявления каждого критерия в диагностических заданиях были определены уровни сформированности умений сочинять сказки у детей старшего дошкольного возраста, характеристика которых дана в таблице 2.

Таблица 2 – Характеристика уровней сформированности умений сочинять сказки у детей старшего дошкольного возраста

№ п/п	Уровень	Характеристика
1	Высокий	<p>Самостоятельное и правильное выполнение всех заданий. Проявление умения четко следовать теме повествования, соблюдать структуру высказывания, раскрывать достаточно подробно каждую структурную часть. Высказывание достаточно информативно, имеет необходимые и достаточно подробные описания характерных признаков действий, обстановки, персонажей, которые соответствуют сказочному повествованию. Используются различные средства выразительности: синонимы, образные выражения, олицетворения, эпитеты, метафоры и пр., которые присущи языку сказок. Рассказывание интонационно оформлено: плавный темп, наличие пауз, изменение высоты и силы голоса при передаче диалогов сказочных героев и пр. В повествовании используются различные части речи, глаголы подчинены логике передачи времени действий, все слова уместны и адекватны мысли и теме сказки. Словосочетания и предложения оформлены в соответствии с грамматическими правилами. Используются различные виды предложений: простые нераспространенные, простые распространенные, сложносочиненные и сложноподчиненные.</p> <p>При выполнении заданий отмечается оригинальность в передаче сюжета, действий, образов сказочных персонажей. Проявляется собственная фантазия, что выражено в самостоятельном и индивидуальном нахождении необычных героев, их действий, необычного сюжета.</p>
2	Средний	<p>Задания выполняются с некоторой помощью взрослого: подсказки, уточняющие и наводящие вопросы. Проявление стремления следовать теме на протяжении всего повествования, но в редких случаях отклонения от нее, вызванное недостаточностью лексического запаса или недостатком умения развивать воображаемое. Структура сказочного повествования достаточно четкая, но при усложнении заданий, требующих большей самостоятельности, может нарушаться, также снижается содержательная наполняемость структурных частей. Высказывание в большей степени информативно, но иногда отсутствуют необходимые и подробные описания признаков действий, обстановки, персонажей. Средства выразительности используются ограниченно, чаще всего это эпитеты или образные выражения, характерные для конкретного содержания сказки. Интонационное оформление сказочного повествования не отличается от повседневной речи. Иногда используется изменение голоса при озвучивании определенных сказочных персонажей. Лексическое оформление небогатое, в основном используются слова и выражения из повседневной лексики, отмечается неточное использование некоторых частей речи. Отмечаются недостатки в грамматическом оформлении словосочетаний и предложений: ошибки в согласовании существительных и прилагательных, существительных и числительных и пр. Высказывание в основном оформлено простыми распространенными предложениями, редко используются сложносочиненные.</p> <p>Выполнение заданий не отличается оригинальностью, используются стандартные и хорошо знакомые сказочные сюжеты и персонажи. Особую трудность представляет придумывание собственной оригинальной сказочной истории. Она повторяет хорошо знакомый сюжет мультфильма или сказки.</p>
3	Ниже среднего	<p>Задания выполняются только с помощью взрослого. Усложнение заданий приводит часто к отказу его выполнять. Целенаправленность высказывания часто отсутствует, что проявляется в постоянных отступлениях от темы, потере замысла, повторениях сказанного. Композиция сказочного повествования нарушена, обычно четко формулируется зачин, а последующие части часто перепутаны. Части раскрыты кратко, часто между ними нет связи. Высказывание малоинформативное, обозначаются только герои и конкретные их действия, без необходимых описаний и детализации. Не используются выразительные средства. Интонационные оформление крайне бедное, часто это быстрый или слишком медленный темп, монотонность изложения. Лексико-грамматическое оформление имеет существенные недостатки. Используется ограниченное количество слов, в основном существительных и глаголов. Иногда слова не адекватны теме и замыслу. Нарушены грамматические правила и нормы оформления словосочетаний: согласование существительных и глаголов, местоимений и глаголов, существительных и прилагательных, числительных и существительных и пр., предлоги используются с ошибками и пр.</p> <p>Сказочные повествования не отличаются оригинальностью. Это повтор хорошо усвоенного. Огромную трудность представляет самостоятельное придумывание персонажей, концовки или всей сказки.</p>

4	Низкий	Частый отказ от выполнения заданий. Помощь взрослого не способствует правильному выполнению заданий. Наблюдается быстрая потеря интереса к ним. Наиболее легким и доступным заданием является пересказ, хотя и с ним справляется только с помощью постоянно задаваемых вопросов.
---	--------	--

Результаты диагностики показали, что в экспериментальной группе большинство детей (45%) имеют низкий уровень сформированности умений сочинять сказки. В контрольной группе таких детей меньше (30%). Они не справились со всеми заданиями. Достаточное количество детей в экспериментальной группе имеют уровень ниже среднего (40%). В контрольной группе таких большинство (45% – 9). В экспериментальной группе только небольшое количество детей имеют средний уровень (15%), в контрольной группе тоже таких детей немного (25%).

Таким образом, обследование детей показало, что им трудно придумывать сюжет, следовать теме и замыслу сказки, проявлять оригинальность и творчество в выборе языковых средств. Они часто нарушают структуру сказочного повествования, не используют образных выражений, характерных для сказочного жанра.

Целью формирующего этапа исследования являлась разработка и апробирование педагогических условий наиболее эффективного обучения старших дошкольников сочинению сказок. К таким условиям были отнесены такие, как:

- создание специальной развивающей предметно-пространственной среды, способствующей формированию и развитию интереса к сказке как литературному жанру, обогащению и активизации литературного опыта детей;
- формирование осознанных представлений о функциях, композиционно-структурных особенностях сказки, о языковых средствах оформления сказочного текста;
- поэтапное и последовательное формирование творческих речевых навыков детей: от видоизменения знакомых сюжетов, сочинения по готовому началу, с заданными условиями к самостоятельному литературному творчеству.

Предметно-развивающая среда была организована с учетом следующих принципов: содержательного насыщения, полифункциональности, трансформируемости, доступности. Она была представлена такими компонентами, включенными в пространство групповой комнаты: уголок «Мой сказочный мир»; зона для театрализованных игр по мотивам сказок; выставка детских работ «Я сочиняю сказку».

Обучение старших дошкольников сочинению сказок предполагало проведение подготовительной работы, направленной на формирование осознанных представлений детей о жанровых особенностях сказок. Содержание данной работы предполагало реализацию следующих направлений деятельности:

- обогащение литературного опыта детей путем активизации имеющихся представлений о сказках, ознакомления с различными видами сказок, развитие умения отличать сказку от рассказа;
- развитие восприятия и понимания особенностей сказки как литературного жанра, умений находить общее и различное между различными сказками;
- развитие лексико-грамматических умений оформления сказочных повествований (обогащение словаря выразительными средствами, уточнение понимания некоторых слов, составление сложносочиненных и сложноподчиненных предложений и пр.);
- развитие интонационной выразительности речи;
- развитие творческого мышления, воображения.

После проведения предварительной работы было реализовано третье условие, суть которого заключалась в организации специального обучения, позволяющего поэтапно

и последовательно формировать творческие речевые навыки детей. Обучение осуществлялось поэтапно:

1 этап – обучение детей видоизменять знакомый сюжет сказки с помощью включения новых героев, волшебных предметов, изменений мест событий;

2 этап – обучение сочинению сказок по готовому началу;

3 этап – обучение сочинению сказки в соответствии с заданными условиями;

4 этап – обучение самостоятельному сочинению сказки.

Поэтапная работа позволяла последовательно и постепенно формировать и развивать необходимые умения художественно-творческой речевой деятельности.

Итогом формирующего этапа эксперимента стало значительное повышение уровня сформированности умений сочинять сказки у старших дошкольников экспериментальной группы на контрольном этапе в сравнении с данными констатирующего этапа эксперимента.

Таблица 3 – Сравнение результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапах исследования

Уровень	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	0	0%	1	5%	0	0%	3	15%
Средний	5	25%	7	35%	3	15%	11	55%
Ниже среднего	9	45%	8	40%	8	40%	4	20%
Низкий	6	30%	4	20%	9	45%	2	10%

В результате сравнения всех данных было установлено, что среди детей экспериментальной группы произошли существенные изменения. Качество выполнения задания улучшилось: большинство детей составляли сказки, придерживаясь структурно-композиционных особенностей, использовали выразительные языковые и интонационные средства, проявляли творческое воображение.

В контрольной группе тоже имеются изменения, но они не такие значительные. Так, только один ребенок достиг высокого уровня. Средний уровень изменился не существенно, с 5 человек до 7. Уровень ниже среднего снизился с 9 дошкольников до 8. С низкого уровня поднялись только двое детей: было 6 человек, стало 4.

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования указывают на эффективность проведенной работы и предложенных условий.

Источники и литература:

1. Вишневская И. А. Методика развития связной речи у старших дошкольников. // Обучение и воспитание: методики и практика. 2014. № 17. С 263 – 267.
2. Ворошнина Л. В. Обучение творческому рассказыванию детей дошкольного возраста. Пермь: ПГПИ, 1991. 165 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 2013. 340 с.
4. Гасанова Л. Н. Словесное творчество дошкольников на основе национальной культуры башкирского народа: Методическое пособие / Л. Н. Гасанова, Р. Х. Гасанова. Уфа: Издательство ИРО РБ, 2016. 96 с.
5. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей. М.: Просвещение, 2011. 149 с.
6. Короткова Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. М.: Просвещение, 2004. 398 с.
7. Леонтьев А. Н. Речевая деятельность. М.: Просвещение, 1987. 447 с.
8. Машковцева Л. М. К вопросу изучения возможностей сочинения сказок детьми старшего дошкольного

- возраста. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № S27. С. 36 – 40. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75366.htm> (дата обращения 16.06.2019).
9. Об утверждении Федерального Государственного Образовательного Стандарта Дошкольного Образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17. 10. 2013. [Электронный ресурс]. URL: http://273-фз.рф/akty_minobrnauki_rossii/prikazminobrnauki-rf-ot-17102013-no-1155 (дата обращения 16.06.2019).
 10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 720 с.
 11. Сидорчук Т. А., Лелюх С. В. Составление детьми творческих рассказов по сюжетной картине: методическое пособие для воспитателей и родителей. М.: АРКТИ, 2014. 40 с.
 12. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): Пособие для воспитателей дет. сада. / Под ред. Ф.А. Сохина. М.: Просвещение, 1981. 159 с.
 13. Развитие речи и творчества дошкольников: игры, упражнения, конспекты занятий / Под ред. О.С. Ушаковой. М.: Сфера, 2017. 144 с.
 14. Шаблоева Т. М. Воспитание и обучение через сказку. // Дошкольная педагогика. 2012. № 5. С. 12 – 17.
 15. Шадрина Л. Г., Фомина Е. П. Развитие связной речи детей дошкольного возраста. // Детский сад теория и практика. 2012. № 3. С. 36 – 47.
 16. Шадрина Л. Г., Судакова Е. Н. Развитие образности речи детей старшего дошкольного возраста в разных типах высказываний. Ульяновск: Вектор-С, 2009. 156 с.
 17. Шибицкая А. Е. Роль фольклора в развитии детского словесного творчества. // Художественное творчество в детском саду: пособие для воспитателя и музыкального руководителя: сб. ст. / под ред. Н.А. Ветлугиной. М.: Просвещение, 1974. 320 с.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

УДК 37.037

ББК 74.05

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-3-29-47-51

Искусство здравотворчества личности: современные психологические и педагогические аспекты

Прихода Игорь Викторович,

кандидат медицинских наук, докторант, доцент кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, г. Луганск, Луганская Народная Республика

Аннотация. В статье рассказывается о новом направлении в науке, возникшем на стыке философии, педагогики и психологии. Представлены основные труды о науке и искусстве здравотворчества. Определены степень изученности проблемы сохранения личностью своего здоровья и понятие искусства здравотворчества.

Ключевые слова: здравотворчество, здравотворчество личности, психолого-педагогическая технология, наука здравотворчества, искусство здравотворчества, здоровьесберегающая деятельность человека, технологии здоровьесбережения.

Art of Personal Health Creation: Modern Psychological and Pedagogical Aspects

Prikhoda Igor V.,

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Department of Adaptive Physical Culture and Physical Rehabilitation, Lugansk National University named after Taras Shevchenko, Lugansk, Lugansk People's Republic

Abstract. The article tells us about a new scientific tendency that appeared at the intersection of Philosophy, Pedagogy and Psychology. The main works on the science and art of health creation are presented in the article. The author determines the degree of knowledge of the problem of preserving a person's health and the concept of the art of health creation.

Keywords: health creation, psychological and pedagogical technology, science of health creation, art of health creation, health-preserving human activities, health-preserving technologies.

На рубеже XX и XXI веков в границах психологической науки сформировалась и выделилась самостоятельная отрасль знаний – *психология здоровья личности*, основанная на парадигме *здоровотворчества*. При таком подходе личность неизменно рассматривается как субъект здоровотворчества, творчески планирующий, разрабатывающий и осуществляющий свой личностный здоровьесозидающий проект, а также непосредственно отвечающий за свое здоровье [Новолодская 2012, 2014; Петухова-Левицкая, Кувырталова 2015; Синицина 2016].

Психология здоровья личности характеризуется *тремя основными заданиями*. Во-первых, она исследует первооснову индивидуального существования человека как форму проявления его социального бытия, являющегося вместе с тем и основой психологического знания сути и закономерностей индивидуального человеческого существования. Во-вторых, она раскрывает психологические механизмы, психологию индивидуального здоровосозидания. В-третьих, ее задание состоит в понимании и исследовании путей достижения полноты и целостности индивидуального бытия, условий приобретения личностного статуса субъекта здоровотворчества. Очевидно, что в этом своем предназначении психология здоровья личности смыкается, с одной стороны, с философией как формой знания об общих законах бытия и сознания, а с другой – с психологией как наукой об общих законах человеческой психики [Петухова-Левицкая, Кувырталова 2015; Синицина 2016].

Несмотря на использование понятия искусства здоровотворчества в работах, посвященных указанной теме, само это понятие нуждается в четком определении. *Целью исследования* было введение в широкий научный оборот понятия искусства здоровотворчества. *Задачи исследования*: определение степени изученности феномена здоровотворчества и определение *понятия* искусства здоровотворчества.

Идея творческого отношения к собственному здоровью, созидания собственного здоровья имеет глубокие корни в философии, психологии, культуре в целом [Прихода 2019]. Именно через творческое переосмысление этого духовного наследия происходит *становление и развитие психологии здоровотворчества* [Петухова-Левицкая, Кувырталова 2015; Синицина 2016].

Парадигма здоровотворчества все активнее внедряется в учебно-воспитательный процесс системы отечественного и зарубежного образования, формируя фактически *новую образовательную стратегию*. В различных учебно-методических изданиях и научных трудах изложены принципы, концептуальные положения, структурно-содержательные идеи психологии и педагогики здоровотворчества [Петухова-Левицкая, Кувырталова 2015; Синицина 2016; Петухова-Левицкая, Кувырталова 2015; Cutler, Lleras-Muney 2016; Radzimińska, Weber-Rajek, Lulińska-Kuklik, Kaźmierczak, Moska 2016; Samuels, Lane 2018].

Овладение искусством здоровотворчества – это освоение как *теории здоровотворчества*, так и *технологии здоровотворчества*. Наука о принципах, моделях, образах здоровой жизни работает с тем «строительным материалом», из которого творится здоровье. В рамках этой науки исследуются способы, методы, средства, технологии здоровотворческого проектирования, разрабатываются модели здоровотворческого успеха, отмечаются «подводные рифы» и критические точки на жизненном пути человека [Маджуга 2008, 2009; Маджуга, Хакутдинова 2012], разрабатываются психолого-педагогические методы и средства преодоления сложных жизненных ситуаций [Петухова-Левицкая, Кувырталова 2015]. В теме индивидуально-личностного здоровотворчества деятельность исследователей характеризуется *содержательно-конструктивной, творческой и «технологической» направленностью*.

В современной системе образования (как отечественной, так и зарубежной) *психологические и педагогические технологии*, обеспечивающие оптимизацию учебно-воспитательного процесса, его соответствие императивам XXI века, находят все большее распространение [Петухова-Левицкая, Кувырталова 2015; Сеницина 2016; Cutler, Lleras-Muney 2016; Radzimińska, Weber-Rajek, Lulińska-Kuklik, Kaźmierczak, Moska 2016; Samuels, Lane 2018].

Технология (в широком понимании) – это совокупность методов и процессов в определенной отрасли человеческой деятельности, а также научное обоснование методов и средств такой деятельности. В педагогической практике встречаются, прежде всего, *психологические и педагогические технологии*.

Психологическая технология – это совокупность психологических знаний, умений и навыков, методов и средств раскрытия, развития и реализации индивидуальности обучающегося, развития и совершенствования его творческого потенциала, становления его как социально и психологически зрелой личности, способной творчески самоосуществлять свою жизнь, свое жизненное предназначение. Наиважнейшее задание психологической технологии – помочь личности «включиться» в существующую (сегодня очень динамичную) социальную структуру с учетом своей психологической структуры, жизненных приоритетов, своей индивидуальности [Сластенин, Каширин 2003]. *Педагогическая технология* – совокупность педагогических знаний, умений и навыков, методов и средств оптимальной организации и проведения учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих решение образовательных и воспитательных заданий [Сластенин, Каширин 2003].

С современных психолого-педагогических позиций процесс здравотворчества рассматривается на основе конструктивного *творческого единения психологической и педагогической технологий* в процессе их применения к учебно-воспитательному процессу обучения *искусству здоровья, здравотворчеству* [Петухова-Левицкая, Кувырталова 2015; Сеницина 2016; Cutler, Lleras-Muney 2016; Radzimińska, Weber-Rajek, Lulińska-Kuklik, Kaźmierczak, Moska 2016; Samuels, Lane 2018].

Здравотворчество – это духовно-практическая деятельность личности, направленная на проектирование, планирование, программирование ею своего индивидуального здоровья и творческое осуществление этого проекта. Личность в этом процессе выступает как *субъект* своего индивидуального здоровья, а *объектом* творческих деяний личности выступает ее собственное здоровье [Маджуга 2008, 2009; Маджуга, Хакутдинова 2012; Новолодская 2012, 2014; Черепов 2007].

Искусство здравотворчества – это особое умение и высокое мастерство в творческом строительстве личностью своего здоровья, основывающееся на знании законов здоровья, развитом самосознании и владении системой средств, методов, технологий программирования и осуществления здоровья как индивидуально-личностного здоровьесозидающего проекта [Новолодская 2012, 2014; Орехова 2018; Cutler, Lleras-Muney 2016; Samuels, Lane 2018].

Создавая и развивая свое индивидуальное здоровье, личность одновременно создает и общественные формы бытия, в которых репрезентирует себя в качестве социального субъекта, носителя и выразителя интересов тех или иных социальных сообществ (всего человечества, того или иного конкретного сообщества, нации, национальности, этноса, класса, партии, социальной или профессиональной группы и др.) [Леван, Федоров 2017; Radzimińska, Weber-Rajek, Lulińska-Kuklik, Kaźmierczak, Moska 2016].

Разумеется, что здравотворчество нельзя свести лишь к технологической процедуре.

Здоровье имеет свой смысл, свои законы, свое свободное пространство, а поэтому здравотворчество может стать *наукой*. Вместе с тем, это и *искусство*, поскольку в актах здравотворчества присутствует фантазия, происходит разработка и осуществление оригинальной творческой задумки, индивидуального, неповторимого *здоровьесозидающего сценария*, специфических правил игры при выполнении социальных ролей, общении, достижении жизненного успеха [Леван, Федоров 2017; Radziwińska, Weber-Rajek, Lulińska-Kuklik, Kaźmierczak, Moska 2016]. В здравотворчестве актуализируются не только морально-волевые и духовно-нравственные убеждения, но и эстетические представления и вкусы человека, ибо здоровье в его цивилизованном исполнении создается в согласии с принципами истины, добра и красоты [Новолодская 2012, 2014; Орехова 2003; Cutler, Lleras-Muney 2016; Samuels, Lane 2018].

Созидание здоровья – это многогранный и противоречивый процесс, создающий простор для свободы самовыражения и самопроявления человека, поле действия сознательных установок и бессознательных импульсов, разума и интуиции [Казин, Касаткина, Руднева 2018]. Наличием в устремленности человека к здоровью бессознательных компонентов объясняется сложность как исследования здравьесозидания, так и обучения здоровому образу жизни [Новолодская 2012, 2014]. Поэтому, уделяя внимание «технологической» стороне здравотворчества, авторы одновременно *стремятся охватить всю панораму индивидуального здоровья личности* как индивида, ответственного социального агента и гражданина [Прихода 2019].

Технология здравотворчества – психолого-педагогическая концепция принципов и моделей творческого строительства личностью своего индивидуального здоровья, а также совокупность знаний, умений и навыков, методов и средств творческого строительства и реализации личностью своих здравьесозидающих планов и здравьесозидающей программы. Психолого-педагогическая концепция здравотворчества имеет свою специфику, состоящую в том, что в ней используются психолого-педагогические знания, умения и навыки, методы и средства здравотворчества [Маджуга 2008, 2009; Маджуга, Хакутдинова 2012; Новолодская 2012, 2014; Черепов 2007].

Концептуальная модель психолого-педагогической технологии здравотворчества включает различные дидактические рекомендации и методики. В ней аккумулированы принципы и технологии здравотворчества, модели индивидуальных здравьесозидающих проектов, планов и программ с учетом психологических характеристик личности и реальных социокультурных обстоятельств, а также возможностей индивидуальной самореализации развивающейся и совершенствующейся личности [Маджуга 2008, 2009; Маджуга, Хакутдинова 2012; Петухова-Левицкая, Кувырталова 2015; Синицина 2016; Черепов 2007].

В психолого-педагогической технологии здравотворчества обобщается опыт отечественных и зарубежных педагогических новаций, накопленный в процессе формирования высшей школы нового типа как школы здравотворчества, овладения молодым поколением высоким искусством здоровья [Петухова-Левицкая, Кувырталова 2015; Синицина 2016; Cutler, Lleras-Muney 2016; Radziwińska, Weber-Rajek, Lulińska-Kuklik, Kaźmierczak, Moska 2016; Samuels, Lane 2018].

В ходе исследования была определена степень изученности проблемы здравотворчества, поставлена задача четкого определения понятия искусства здравотворчества. Под искусством здравотворчества предложено понимать специфическое умение и высокое мастерство творческого строительства личностью своего здоровья и ведения здоровой жизни, основывающихся на знании законов здоровья, развитом самосознании и

владении субъектом системой средств, методов, технологий программирования и осуществления здоровья как индивидуально-личностного здоровьесозидающего проекта. Введение данного понятия в широкий научный оборот может послужить толчком к новым междисциплинарным исследованиям здоровьесберегающей деятельности человека с особой практической значимостью их результатов.

Источники и литература:

1. Казин Э. М., Касаткина Н. Э., Руднева Е. Л. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика: учебное пособие М.: Омега-Л, 2018. 443 с.
2. Леван Т. Н., Федоров В. А. Здоровьеформирующая деятельность педагога: научно-методический аспект: монография. М.: РГПУ, 2017. 175 с.
3. Маджуга А. Г. Концептуальное обоснование проблемы организации процесса здоровьесозидательного образования в инновационных условиях. // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. № 4 (35). С. 59 – 62.
4. Маджуга А. Г. Здоровьесозидательное образование как базовый концепт в структуре профессионально-прикладной подготовки будущего учителя. // Высшее образование сегодня. 2009. № 8. С. 86 – 90.
5. Маджуга А. Г., Хакутдинова С. Р. Моделирование процесса формирования здоровьесозидательной (саногенной) образовательной среды в современных условиях. // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5.
6. Новолодская Е. Г. Креативная природа человека: феномен жизнотворчества и здравотворчества. // Педагогическое образование в России. 2012. № 4. С. 18 – 26.
7. Новолодская Е. Г. Проектирование здоровьесозидания человека в креативном контексте: теоретический и исторический аспекты: монография. Бийск: АГАО имени В.М. Шукшина, 2014. 285 с.
8. Орехова Т. Ф. Организация здоровьесозидательного образования в современной школе: монография. Магнитогорск: МаГУ, 2018. 355 с.
9. Петухова-Левецкая М. И., Кувырталова М.А. Здоровьесозидание участников образовательного процесса как психолого-педагогическая проблема. // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 189.
10. Прихода И. В. Использование идей здравотворчества мыслителей древности в современной образовательной практике. // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко: сб. науч. тр. / гл. ред. Е.Н. Трегубенко. Луганск: Кнута, 2018. № 4 (21): Серия 1. Педагогические науки. Образование. С. 51 – 56.
11. Синицина И. А. Идея здоровьесозидательного образования в рамках современной постнеклассической культуры. // Alma mater (Вестник высшей школы). 2016. № 4. С. 50 – 53.
12. Сластенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия». 2003. 480 с.
13. Черепов Е. А. Формирование концептуальной модели здравотворческой деятельности в условиях образовательного учреждения. // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2007. № 2 (74). С. 113 – 116.
14. Cutler D. M., Lleras-Muney A. Education and Health: Evaluating Theories and Evidence. // NBER Working Paper. №. 12352. June 2016. JEL №. I 1, I 2. P. 125 – 135.
15. Radzińska A., Weber-Rajek M., Lulińska-Kuklik E., Kaźmierczak U., Moska W. Academic youth's health behavior. // Physical education of students. 2016. № 6. P. 55 – 62.
16. Samuels M. R., Lane M. Creative Healing: How to Heal Yourself by Tapping into Your Hidden Creativity. San Francisco. 2018. 291 p.

УДК 371.014

ББК 74.48

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-3-29-52-59

Актуализация деонтологического подхода в оценке результатов эколого-педагогического образования

Нестерова Анна Александровна,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8106-4887>, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, декан факультета педагогики и психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье представлены авторские рассуждения о необходимости осмысления результатов эколого-педагогического образования через призму деонтологического подхода; даётся определение эколого-педагогического долга, а также рассматривается метод его оценивания; приводятся примеры диагностических заданий. В статье приведены результаты анализа материалов констатирующего этапа эксперимента, направленного на изучение уровня принятия педагогами эколого-педагогического долга. Ставится проблема отсутствия у большинства будущих и ныне практикующих педагогов готовности следовать эколого-педагогическому долгу, основываясь на внутреннем нравственном убеждении.

Ключевые слова: деонтологический подход, эколого-педагогическое образование, эколого-педагогический долг, диагностика.

Actualization of Deontological Approach in Assessing the Results of Environmental and Pedagogical Education

Nesterova Anna A.,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8106-4887>, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Preschool and Primary Education, Dean of School of Pedagogy and Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article presents the author's point of view about the need to comprehend the results of environmental-pedagogical education throughout a deontological approach. The article presents the definition of environmental and pedagogical duty. The method for evaluating it is considered. The author provides the examples of diagnostic. The article shows the results of the experiment aimed at studying the level of acceptance of environmental and pedagogical duty by teachers. It is stated that most future and present teachers are not prepared to follow the environmental and pedagogical duty, based on internal moral conviction.

Keywords: deontological approach, environmental and pedagogical education, environmental and pedagogical duty, diagnostics.

Проблема профессиональной подготовки будущих педагогов к организации экологического образования детей и молодёжи находит своё отражение в целом ряде современных исследований (И. В. Астраханцева [Астраханцева 2015], Л. В. Моисеева [Моисеева 2012], О. Г. Роговая [Роговая 2007], Л. Р. Храпаль [Храпаль 2010], Е. Г. Шаронова [Шаронова 2012] и др.). Исследователи предлагают различные варианты проектирования эколого-педагогического образования в вузе, опираясь на идеи компетентностного, средового, культурологического подходов.

В условиях стремительного роста потребительского отношения к жизни вообще и к природе в частности особую актуальность приобретает деонтологический подход к эколого-педагогическому образованию.

Деонтологический подход к эколого-педагогическому образованию предполагает синтез выводов экологической и педагогической деонтологии. Экологическая деонтология – новое направление экологической этики, возникшее на стыке этики, экологии, юриспруденции, культурологи, педагогики и психологии. Видными разработчиками экологической деонтологии являются С. Б. Игнатов [Игнатов 2011] и А. В. Матвийчук [Матвийчук 2013]. По сути, данное направление представляет собой систему специфических знаний об особенностях и последствиях деятельности человека в отношении к природе. Учитывая эти знания, можно выявить систему принципов, норм, правил, требований экологически ориентированной предметно-практической или социальной деятельности (включая профессиональную) [Матвийчук 2013].

Для эффективного выполнения профессиональной деятельности педагогу важно сознавать и принимать внутренний педагогический долг. В общем смысле, педагогическая деонтология – это раздел педагогики, который изучает особенности профессионального поведения педагога и педагогическую этику, гарантирующую отношения доверия между участниками деятельности и общения [Кичева 2004].

Экстраполяция идей деонтологического подхода в контекст эколого-педагогического образования позволяет выдвинуть гипотезу о том, что центральным понятием данного процесса выступает эколого-педагогический долг – внутренняя убеждённость педагога в необходимости формирования экологической ответственности обучающихся на основе эколого-педагогических ценностей (экогуманизм, образование как экологическая образовательная среда, этноэкологическая направленность образования), выступающая регулятивом в выборе средств, форм и методов эколого-педагогической деятельности.

В морально-этическом контексте эколого-педагогический долг направлен трём основным адресатам: это долг перед природой, перед обществом и перед самим собой. Биосферный эколого-педагогический долг (перед природой) заключается в необходимости сохранять природное разнообразие, жить с учётом природных законов и закономерностей, не нарушая социоприродного баланса, заботиться о природе для сохранения естественных условий обитания. Социальный эколого-педагогический долг (перед обществом) – это регуляция профессиональной деятельности на основе осознанной необходимости трансформировать взаимодействие с природой с опорой на идеи коэволюции. Личностный эколого-педагогический долг (перед самим собой) есть регуляция повседневного бытового поведения с опорой на внутреннюю убеждённость в собственной сопричастности к переходу к обществу устойчивого развития.

Введение в педагогический тезаурус термина «эколого-педагогический долг»

обнаруживает необходимость разработки инструментов оценивания степени его сформированности у будущих и/или практикующих педагогов, что является целью настоящего исследования.

Существующие в современной научно-методической практике способы оценивания мотивов экологической деятельности в значительной мере могут быть использованы для диагностики эколого-педагогического долга, поскольку категория «долг» связана с мотивационно-потребностной сферой личности [Шаронова 2012]. Однако я полагаю, что для комплексной оценки принятия педагогом эколого-педагогического долга важно оценить не только мотивы экологической деятельности, но и представления об эколого-педагогическом долге, а также степень принятия эколого-педагогического долга в процессе профессиональной деятельности. Целью предлагаемой автором комплексной методики является оценка уровня сформированности представлений об эколого-педагогическом долге и выявление степени следования ему в процессе решения педагогических задач. Данная методика состоит из двух блоков, один из которых предполагает метод тестирования, второй – метод решения кейс-задач.

Блок 1. Оценка сформированности представлений об эколого-педагогическом долге

1. Деонтология – это:

- a. наука о деятельности;
- b. исследования в области проблем современной науки;
- c. раздел этической теории, в котором рассматриваются проблемы долга;
- d. раздел эстетики.

2. Внутренняя необходимость выполнять свои моральные обязательства, подчиняясь более значимой воле, чем собственная – это:

- a. мотив;
- b. стимул;
- c. долг;
- d. обязанность.

3. Учение о «категорическом императиве» принадлежит:

- a. И. Канту;
- b. И. Бенхаму;
- c. Ф. Ницше;
- d. Т. Гоббсу.

4. Экологический долг – это:

- a. долг предприятия в пользу государства за ущерб, нанесённый окружающей среде;
- b. долг сегодняшних поколений перед потомками и будущим природы обеспечить их безусловное право на достойную жизнь;
- c. долг предыдущих поколений перед сегодняшними жителями планеты и природой за ущерб, нанесённый окружающей среде.

5. За что возникает моральный экологический долг?

- a. за возможность жить на планете Земля, использовать её ресурсы для удовлетворения разного рода материальных и духовных потребностей;
- b. за причинённый предшествующими поколениями ущерб;
- c. за необходимость достичь идеал в процессе духовно-нравственного становления цивилизации.

6. Совокупность требований правового и морального характера, предъявляемых к педагогу при осуществлении им своих служебных полномочий, – это:

- a. профессиональная обязанность педагога;
- b. профессиональное право педагога;
- c. профессиональный долг педагога;
- d. рекомендованный профессиональный этический кодекс.

7. Правовые рамки профессионального педагогического долга обозначены в:

- a. Законе «Об образовании в Российской Федерации»;
- b. Концепции духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина

России;

- c. Профессиональном стандарте педагога;
- d. основной профессиональной образовательной программе высшего образования.

8. Внутренняя убежденность педагога в необходимости формирования экологической ответственности обучающихся, которая выступает регулятивом в выборе средств, форм, методов эколого-педагогической деятельности, – это:

- a. эколого-педагогическая ценность;
- b. эколого-педагогическая компетентность;
- c. эколого-педагогический долг.

9. Педагог должен следовать эколого-педагогическому долгу, т.к.:

- a. обязан быть образцом и примером для всего общества;
- b. это предписано законом;

c. от этого зависит формирование экологической ответственности подрастающих поколений и, как следствие, состояние планеты;

- d. не должен следовать, это его добровольное решение.

10. Перед кем/чем возникает эколого-педагогический долг?

- a. перед природой;
- b. перед самим собой;
- c. перед обществом;
- d. все варианты верны.

За каждый правильный ответ опрашиваемый получает 1 балл.

Блок 2. Оценка принятия эколого-педагогического долга в процессе профессиональной деятельности

Кейс-задача

(на примере профиля подготовки «Начальное образование»)

Учителя начальных классов города N замечают, что ученики, поступающие в первый класс, ежегодно демонстрируют отрицательную динамику интереса к познанию природы.

Анализ ситуации показал, что некоторые обучающиеся считают изучение природы скучным и неинтересным занятием. Несколько ребят отметили, что изучение природы даётся им нелегко, т.к. в ней заключено много сложных явлений.

Первоклассник Даниил Е. сказал, что когда-то очень увлекался изучением насекомых. «Воспитатель в детском саду всегда интересовалась, о каких насекомых я узнавал, что нового и интересного открыл. Даже просила рассказать всем ребятам в группе. Дома у меня не очень любят насекомых, и я перестал ими интересоваться», – рассказал Даниил.

Задания: проанализируйте ситуацию. Каковы были бы Ваши действия на месте педагога данной школы? Обоснуйте их.

Показатели уровней принятия эколого-педагогического долга представлены в таблице 1.

Таблица 1. Показатели уровней принятия эколого-педагогического долга

Уровень принятия эколого-педагогического долга	Примерные показатели уровня
<p>Повышенный</p> <p>3 балла</p>	<p><i>Описание ситуации:</i></p> <p>1. Снижение интереса детей к изучению природы может быть вызвано разными факторами и/или их сочетанием:</p> <ul style="list-style-type: none"> - современные тенденции развития детства; - развитием ИКТ, компьютеризацией и цифровизацией всех сфер жизни общества; - недостаточным вниманием к вопросам экологического и природоведческого образования в семье; - методическими ошибками педагогического коллектива, который выбирает методы изучения природы без учёта возрастных особенностей младших школьников; - незаинтересованностью педагогов в эффективном решении задач экологического образования младших школьников. <p>2. Очевидна тенденция к снижению интереса детей к изучению природы, которая во многом определяется невниманием к этой проблеме со стороны взрослых: родителей и педагогов, что подтверждает случай Даниила Е. Мальчик при грамотном сопровождении интересовался природой, изучал её, теперь же испытывает сожаления о том, что не имеет такой возможности.</p> <p>3. Можно говорить о формальном подходе к решению задач Программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни на уровне начальной школы, а она, в свою очередь, является обязательной структурной частью ООП НО.</p> <p><i>Действия:</i></p> <p>1.Актуализирую Программу формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни на уровне начальной школы, уточню, все ли пункты Программы выполняются в нужной мере. При необходимости, поставлю вопрос перед администрацией школы о внесении корректировок в Программу. Мотивация: качественное выполнение Программы – задача, которую перед педагогами ставит государство, это входит в круг моих профессиональных обязанностей.</p> <p>2.Проведу диагностику уровня сформированности экологической культуры обучающихся моего класса. Выявлю, какой компонент и по каким показателям сформирован недостаточно хорошо. Мотивация: прежде чем начинать планомерную педагогическую работу по коррекции образовательных результатов младших школьников, нужно чётко понимать, что именно нуждается в дополнительной работе.</p> <p>3.Разработаю программу внеурочной деятельности экологической или природоведческой направленности, постараюсь внедрить её в учебный процесс в следующем году. Мотивация: в процессе формирования образовательных результатов по предметной области «Обществознание и естествознание» нельзя ограничиваться только требованиями ФГОС НОО, необходимо расширять и углублять представления детей о природе, формировать умения вести себя по отношению к ней правильно, т.к. от этого зависит их экологическая культура и ответственность не только в детском возрасте, но и во взрослой жизни. От степени развитости экологической культуры каждого человека зависит массовая экологическая культура и ответственность всего человечества перед планетой. Я как педагог могу, хочу и должна/должен работать над воспитанием интереса к природе, к её познанию и сохранению.</p> <p>4.Продумаю план работы с родителями в области экологического просвещения и методики работы в данном направлении в процессе семейного воспитания. Мотивация: мой профессиональный долг – способствовать всестороннему развитию воспитанников. К тому же, миссия педагогического работника – просвещать всех участников образовательных отношений, в т.ч. в таком важном вопросе как взаимоотношение человека и природы.</p> <p>5.Организирую конкурс исследовательских проектов природоведческого и/или экологического содержания (возможно с привлечением членов семей). Мотивация: проектная деятельность позволяет стимулировать познавательный интерес в процессе изучения природы.</p>

<p>Продвинутый</p> <p>2 балла</p>	<p><i>Описание ситуации:</i></p> <p>1. Снижение интереса детей к изучению природы может быть вызвано разными факторами и/или их сочетанием:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитием ИКТ, компьютеризацией и цифровизацией всех сфер жизни общества; - недостаточным вниманием к вопросам экологического и природоведческого образования в семье; - методическими ошибками педагогического коллектива, который выбирает методы изучения природы без учёта возрастных особенностей младших школьников; <p>2. Очевидна тенденция к снижению интереса детей к изучению природы, которая во многом определяется невниманием к этой проблеме со стороны взрослых: родителей и педагогов, что подтверждает случай Даниила Е. Мальчик при грамотном сопровождении интересовался природой, изучал её, теперь же испытывает сожаления о том, что не имеет такой возможности.</p> <p>3. Можно говорить о формальном подходе к решению задач Программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни на уровне начальной школы, а она, в свою очередь, является обязательной структурной частью ООП НО.</p> <p><i>Действия:</i></p> <p>1. Разработаю программу внеурочной деятельности экологической или природоведческой направленности, постараюсь внедрить её в учебный процесс в следующем году.</p> <p>Мотивация: в процессе формирования образовательных результатов по предметной области «Обществознание и естествознание» нельзя ограничиваться только требованиями ФГОС НОО, необходимо расширять и углублять представления детей о природе, формировать умения вести себя по отношению к ней, т.к. от этого зависит их экологическая культура и ответственность не только в детском возрасте, но и во взрослой жизни. От степени развитости экологической культуры каждого человека зависит массовая экологическая культура и ответственность всего человечества перед планетой. Я как педагог могу, хочу и должна/должен работать над воспитанием интереса к природе, к её познанию и сохранению.</p> <p>2. Продумаю план работы с родителями в области экологического просвещения и методики работы в данном направлении в процессе семейного воспитания.</p> <p>Мотивация: мой профессиональный долг – способствовать всестороннему развитию воспитанников. К тому же, миссия педагогического работника – просвещать всех участников образовательных отношений, в т.ч. в таком важном вопросе как взаимоотношение человека и природы.</p> <p>3. Организирую конкурс исследовательских проектов природоведческого и/или экологического содержания (возможно с привлечением членов семей).</p> <p>Мотивация: проектная деятельность позволяет стимулировать познавательный интерес в процессе изучения природы.</p> <p>5. Актуализирую Программу формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни на уровне начальной школы, уточню, все ли пункты Программы выполняются в нужной мере.</p> <p>Мотивация: качественное выполнение Программы – задача, которую перед педагогами ставит государство, это входит в круг моих профессиональных обязанностей.</p>
-----------------------------------	---

<p>Модельный</p> <p>1 балл</p>	<p><i>Описание ситуации:</i></p> <p>1. снижение интереса детей к изучению природы может быть вызвано разными факторами и/или их сочетанием:</p> <ul style="list-style-type: none"> - недостаточным вниманием к вопросам экологического и природоведческого образования в семье; - развитием ИКТ, компьютеризацией и цифровизацией всех сфер жизни общества; - методическими ошибками педагогического коллектива, который выбирает методы изучения природы без учёта возрастных особенностей младших школьников; <p>2. Очевидна тенденция к снижению интереса детей к изучению природы, которая во многом определяется невниманием к этой проблеме со стороны взрослых: родителей и педагогов, что подтверждает случай Даниила Е. Мальчик при грамотном сопровождении интересовался природой, изучал её, теперь же испытывает сожаления о том, что не имеет такой возможности.</p> <p><i>Действия:</i></p> <p>1. Актуализирую Программу формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни на уровне начальной школы, уточню, все ли пункты Программы выполняются в нужной мере.</p> <p>Мотивация: качественное выполнение Программы – задача, которую перед педагогами ставит государство, это входит в круг моих профессиональных обязанностей.</p> <p>2. Обращусь к завучу или руководителю методического объединения за помощью. Выполню их рекомендации.</p> <p>Мотивация: если будет поставлена задача со стороны руководства, я готов/готова и должен/должна её выполнять.</p>
<p>Низкий</p> <p>0 баллов</p>	<p><i>Описание ситуации:</i></p> <p>1. снижение интереса детей к изучению природы может быть вызвано разными факторами и/или их сочетанием:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитием ИКТ, компьютеризацией и цифровизацией всех сфер жизни общества (детям интереснее современные технологии); - недостаточным вниманием к вопросам экологического и природоведческого образования в семье. <p><i>Действия:</i></p> <p>1. Обращусь к завучу или руководителю методического объединения за помощью. По возможности выполню их рекомендации.</p> <p>Мотивация: если будет поставлена задача со стороны руководства, я должен/должна её выполнять.</p> <p>2. Или ничего не стану предпринимать.</p> <p>Мотивация: не все должны интересоваться природой.</p>

Общая оценка по двум блокам производится исходя из того, что каждый участник исследования может набрать максимально 13 баллов. Таким образом, к повышенному уровню принятия эколого-педагогического долга можно отнести участников опроса, набравших 11 – 13 баллов, к продвинутому – 8 – 10 баллов, к модельному – 5 – 7 баллов, к низкому – 0 – 4 балла.

Кейс-задачи как диагностический инструмент могут проектироваться с учётом профиля подготовки студентов или типа образовательной организации, в которой педагог-практик осуществляет педагогическую деятельность.

Исследование, направленное на изучение уровня принятия эколого-педагогического долга проходило с 2015 по 2017 гг. на базе ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет им. И.Н. Ульянова», а также образовательных организаций г. Ульяновска (Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 224 «Семицветик», муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребёнка – детский сад № 45 «Добринка») и Ульяновской

области (муниципальное казённое дошкольное образовательное учреждение детский сад «Медвежонок» р. п. Карсун).

В исследовании приняли участие обучающиеся по программам бакалавриата (профили: «Дошкольное образование», «Начальное образование») – 264 человека; магистратуры (профили «Научно-методическое сопровождение дошкольного образования», «Научно-методическое обеспечение начального образования») – 92 человека; а также педагоги образовательных учреждений – 77 человек.

Из 264 обучающихся по программам бакалавриата эколого-педагогический долг на повышенном уровне проявился только у 8 человек, что составило 3%, у 52 человек (19,8%) – на продвинутом, у 158 человек (59,8%) – на модельном и у 46 человек (17,4%) – на низком. Среди магистрантов и педагогов-практиков ситуация оказалась похожей. Из магистрантов у 5 человек (5,5%) эколого-педагогический долг сформирован на повышенном уровне, у 12 человек (13%) – на продвинутом, у 52 человек (56,5%) – на модельном и у 23 человек (25%) – на низком. У педагогов практиков у 6 человек (7,8%) – на повышенном, у 12 человек (15,6%) – на продвинутом, у 40 человек (51,9%) – на модельном и у 19 человек (24,7%) – на низком.

Следует отметить, что с помощью предлагаемых инструментов изучения уровня принятия педагогами эколого-педагогического долга было выявлено, что у большинства будущих и уже практикующих педагогов преобладает модельный уровень, т.е. решение задач экологического образования подрастающего поколения чаще всего осуществляется на основе внешней мотивации.

Таким образом, актуализация деонтологического подхода в оценке результатов эколого-педагогического образования выявила новую проблему, требующую решения на основе научного анализа: отсутствие у большинства будущих и ныне практикующих педагогов готовности следовать эколого-педагогическому долгу, основываясь на внутреннем нравственном убеждении. В связи с этим, дальнейшие исследования могут быть посвящены поиску ответа на вопрос: каковы эффективные педагогические механизмы, способствующие полноценному принятию эколого-педагогического долга будущими и практикующими педагогами? Полагаю, что научно-исследовательская работа в указанном направлении может обогатить теорию и практику эколого-педагогического образования.

Источники и литература:

1. Астраханцева И. В. Теоретико-методологическое обоснование экологического воспитания будущих педагогов. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2015. Т. 10. № 4. С. 8 – 15. См. также: [Электронный ресурс]. // URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_25373028_78068215.pdf (дата обращения: 22.07.2019).
2. Игнатов С. Б. Экологическая деонтология – новое междисциплинарное направление социально-гуманитарных исследований. // Перспективы науки. 2011. № 11(26). С. 65 – 70.
3. Кичева И. В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века. Пятигорск, 2004. С. 148.
4. Матвийчук А. В. Философские основания экологической деонтологии. // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Социально-экологические технологии: Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова. 2013. № 1. С. 25 – 35. См. также: [Электронный ресурс]. // URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20307355_49564187.pdf (дата обращения: 22.07.2019).
5. Моисеева Л. В. Экологический подход в психолого-педагогическом образовании как основа достижения устойчивого развития. // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 49 – 54. См. также: [Электронный ресурс]. // URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17762412_91316354.pdf (дата обращения: 22.07.2019).
6. Роговая О. Г. Становление эколого-педагогической компетентности: теоретический и методический аспекты: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 280 с.
7. Тимошина И. В. Профессиональная этика педагога: учебно-методическое пособие. Кемерово, 2014. 203 с.
8. Храпаль Л. Р. Диагностический инструментарий выявления уровня модернизированности этнокультурной идентичности будущего специалиста // Высшее образование сегодня. 2010. № 9. С. 100 – 102.
9. Шаронова Е. Г. Диагностика социально-экологического воспитания учащейся молодежи: монография. Чебоксары: Новое время, 2012. 148 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРАВО

УДК 349.2
ББК 67.405

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-3-29-60-71

Расторжение трудового договора с педагогическим работником: специальные основания

Жемков Андрей Александрович,

старший преподаватель кафедры права, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация: В статье приводятся результаты анализа судебной практики по спорам, связанным с расторжением трудового договора с педагогическими работниками по причине совершения им физического или психического насилия над личностью обучающегося. Рассматриваются конкретные случаи из педагогической практики. Обнаружены: трудности в области толкования нормы п. 2 ст. 336 ТК РФ, порождающие проблемы правоприменения; неопределённость в вопросе, относится ли увольнение педагогического работника в связи с применением методов обучения, связанных с физическим или психическим насилием над личностью обучающегося, к числу дисциплинарных взысканий. Утверждается, что отсутствие разъяснений содержания понятий «физическое и психическое насилие над личностью обучающегося» приводит к сложности определения степени подобного насилия, достаточной для увольнения работника. Статья будет интересна специалистам по образовательному праву, педагогам, работникам сферы образования и родителям.

Ключевые слова: образовательное право, педагогический работник, трудовой договор, физическое насилие, психическое насилие, насилие над личностью обучающегося, увольнение, судебный спор.

Termination of an Employment Contract with a Teacher: Special Grounds

Zhemkov Andrey A.,

Senior Lecturer, Department of Law, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article represents the results of the analysis of judicial practice in disputes related to the termination of the employment contract with pedagogical workers because of their physical or mental violence against the personality of a student. Concrete cases from teaching practice are considered. The author found particular difficulties

in the interpretation of the norms of paragraph 2 of Art. 336 of the Labor Code of the Russian Federation. It gives a rise to problems of law enforcement, correlated with the uncertainty of the dismissal of a teacher in connection with the use of teaching methods related to physical or mental violence against a student's personality. It is argued that the lack of clarification of the concepts of "physical and mental violence against the personality of the student" leads to the difficulty of determining the degree of such violence, sufficient to dismiss the employee. The article will be interesting to specialists in educational law, teachers, educators and parents.

Keywords: educational law, teacher, employment contract, physical abuse, mental abuse, abuse of the student's personality, dismissal, litigation.

Согласно положениям действующего законодательства, к педагогическим работникам относятся лица, которые состоят в трудовых (служебных) отношениях с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и выполняют обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности (п. 21 ст. 2 Федерального закона от 29.12.2012 N 273 «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон об образовании))¹.

Существует значительное число специальных правовых норм, регулирующих трудовые отношения с педагогическими работниками, которые сконцентрированы в гл. 52 Трудового кодекса РФ (далее – ТК РФ)², Законе об образовании, а также содержатся в ряде других законодательных и подзаконных нормативных правовых актах.

Так, трудовой договор с педагогическими работниками может быть расторгнут как в общем порядке, предусмотренном ст. 77 ТК, так и по специальным основаниям.

Подобные дополнительные основания расторжения трудовых договоров с педагогическими работниками по инициативе работодателя сегодня перечислены в нормах ст. 336 ТК РФ. Появление данных норм вызвано особым характером труда педагогических работников. К таким специальным основаниям расторжения трудовых договоров с педагогическими работниками законодатель относит:

1) повторное в течение одного года грубое нарушение устава организации, осуществляющей образовательную деятельность (п. 1 ст. 336 ТК РФ);

2) применение, в том числе однократное, методов воспитания, связанных с физическим и (или) психическим насилием над личностью обучающегося, воспитанника (п. 2 ст. 336 ТК РФ).

Наибольший практический интерес представляет второе основание, так как анализ актуальной правоприменительной практики позволяет заключать о наличии серьезной правовой проблематики и определенной «неуверенности» судей при попытках толкования и применения нормы п. 2 ст. 336 ТК РФ при рассмотрении конкретных трудовых споров.

Из содержания нормы п. 2 ст. 336 ТК РФ мы видим, что увольнение работника становится возможным по инициативе работодателя в случае применения (в том числе однократного) педагогическим работником к обучающимся или воспитанникам следующих методов:

– физического насилия, физической силы, принудительного физического воздействия. Исходя из проведенного и отчасти отраженного в данной статье анализа судебной практики, можно сделать предварительный вывод, что формами физического насилия могут быть побои и любые другие действия, причиняющие боль (пусть даже и не связанные

1. Российская газета. № 303. 31.12.2012.

2. Российская газета. № 256. 31.12.2001.

с причинением вреда здоровью), насильственное лишение или ограничение свободы передвижения ребенка, лишение сна, пищи, питья и т.д.;

– психического насилия. Формами психического насилия могут быть различного рода оскорбления и унижение достоинства, явные угрозы, чрезмерная и необоснованная публичная критика ребенка, критика черт его характера, уровня его знаний и навыков, явно повышенные требования, необоснованно занижение оценок, различного рода иное предвзятое отношение к ученику или воспитаннику, и т.д.

Авторы, исследовавшие (весьма немногочисленные) случаи девиантных отношений между педагогами и обучающимися, отмечают, что законодатель не дает четкого определения понятию психического насилия, что, безусловно, оставляет большое поле для дискуссий, предметом которых становится вопрос о том, что же в действительности является основанием для расторжения трудового договора с преподавателем по п. 2 ст. 336 ТК РФ [Завгородний 2006: 263 – 296].

Однако, основание увольнения в норме п. 2 ст. 336 ТК РФ сформулировано все же более конкретно, чем, например, в норме п. 8 ст. 81 ТК РФ, предусматривающей право работодателя – образовательного учреждения – расторгнуть трудовой договор за совершение работником, осуществляющим воспитательные функции, аморального проступка, несовместимого с продолжением данной работы [Киселев 2013].

Интересно, что норму п. 2 ст. 336 ТК РФ иногда рассматривают как указывающую на отдельный вид аморального проступка, понимаемый как отдельное основание расторжения трудового договора [Малеина 2018].

Отдельно и сразу стоит отметить, что увольнение педагогического работника в связи с применением методов обучения, связанных с физическим или психическим насилием над личностью обучающегося, воспитанника, не относится, исходя из буквального толкования нормы п. 3 ст. 192 ТК РФ, к числу дисциплинарных взысканий. Статья 192 ТК РФ содержит ссылку лишь на пункт 1 ст. 336 ТК РФ (повторное в течение одного года грубое нарушение устава организации, осуществляющей образовательную деятельность), ссылка на пункт 2 ст. 336 ТК РФ в статье 192 ТК РФ отсутствует.

А. И. Голов отмечает, что на этот счет существуют различные мнения. Одно из них состоит в том, что проводится аналогия с другим основанием увольнения, признаваемым судьями дисциплинарным взысканием. А именно с уже упомянутым увольнением за совершение работником, выполняющим воспитательные функции, аморального проступка, несовместимого с продолжением данной работы, когда виновные действия совершены по месту работы и в связи с исполнением трудовых обязанностей (п. 8 ст. 81 ТК РФ) [Голов 2017: 67 – 74].

Кроме того, есть ряд примеров из судебной практики, когда суды признавали увольнение по п. 2 ст. 336 ТК РФ дисциплинарным взысканием, и, следовательно, требовали соблюдения порядка применения дисциплинарного взыскания в соответствии со ст. 193 ТК РФ. Однако в пункте 52 Постановления Пленума Верховного Суда РФ N 2³, где содержится перечень оснований увольнения в порядке дисциплинарного взыскания, в том числе увольнение по п. 1 ст. 336 ТК РФ, увольнение по п. 2 ст. 336 ТК РФ все же не упомянуто.

Иницилируя процедуру расторжения трудового договора по п. 2 ст. 336 ТК РФ, работодатель устанавливает факт применения насилия, его цель, время, место, наличие умысла. Зачастую это делается на основании свидетельских показаний, осмотра пострадавшего, видео и аудио записей, фотографий, медицинских документов. Указанные значимые

факты также могут быть установлены в рамках прокурорской проверки или отражены в судебном решении по иному спору, например, по спору о взыскании компенсации морального вреда. Также целесообразным является проведение различных диагностических мероприятий, с целью выявления психоэмоционального состояния ученика или воспитанника, что может служить дополнительной доказательственной базой.

Одним из важнейших аспектов споров по указанному выше основанию увольнения является четкое представление суду версии произошедшего, подкрепленное относимыми и допустимыми доказательствами.

Работники, вырабатывая «линию защиты» по делу, часто пытаются представить свою собственную версию событий. Так, бывшая воспитательница К. одного из детских садов г. Хабаровска заявляла в ходе служебной проверки и в судебном заседании, что «брать ребенка за ворот рубахи не является основанием для увольнения воспитателя, если ребенку угрожает опасность (яма, машина, дорога, огонь)» и пыталась показать наличие такой угрозы. При этом, согласно имевшимся документальным доказательствам, «26.05.2017 года около 17 часов 20 минут воспитатель К. в присутствии детей кричала на мать ребенка, оскорбляла ее, после чего схватила воспитанника за ворот одежды сзади и грубо, с силой, толкнула в сторону матери». Интересно, что суд в том деле так и не стал досконально выяснять, имели ли место данные обстоятельства в отношении деяния, совершенного истицей, проигнорировав ее ходатайство об истребовании видеосъемки коридоров сада за конкретную дату, и обосновал свое решение в пользу работодателя имевшимися письменными доказательствами и свидетельскими показаниями⁴.

Очень часто уволенные сотрудники пытаются убедить суд в предвзятом отношении со стороны работодателя. Та же самая истица – воспитатель К. указывала, что ее обвинили в дисциплинарном проступке после того, когда у нее из сумки пропала банковская карта, и она пыталась привлечь внимание компетентных лиц к данному факту, что и вызвало недовольство руководства детского сада. Но суды редко внимают подобным аргументам.

В другом случае, преподаватель одного из техникумов Магаданской области в судебном заседании ссылалась на предвзятое отношение руководства техникума при проведении служебной проверки, поскольку опрошены были только студенты, имеющие низкую успеваемость, не проявляющие интерес к учебному процессу. Ввиду этого обстоятельства у недобросовестных студентов сформировалось негативное отношение к истице по причине ее требовательности и принципиальности во время проведения учебных занятий. Вместе с тем студенты той же группы, бывшие очевидцами инцидента, но отличающиеся высокой степенью успеваемости и положительным отношением к истице как своему педагогу, в ходе служебной проверки не опрашивались. Однако установленные судом обстоятельства все же показали очевидность проступка преподавателя. Так, поводом для служебной проверки стало нахождение студентов группы 1БУ-24 Л. и Г. во время учебных занятий 14 ноября 2015 года не на занятиях в учебной аудитории, а в коридоре техникума. Из пояснений опрошенных студентов следовало, что Л. был удален преподавателем Б. из учебного кабинета в связи с тем, что, по мнению данного преподавателя, он не работает на занятиях, а Г. была удалена преподавателем Б. из учебного кабинета до начала занятия с применением физической силы. Аналогичные пояснения содержались в рапорте заместителя директора по учебной работе, а также в объяснительной записке, подписанной 19 студентами той же группы. Из объяснений студентов следовало, что во время занятия по математике преподаватель Б. удалила студента Л. из аудитории за бездействие на занятиях, при этом на его возражения на повышенных

4. Апелляционное определение Хабаровского краевого суда от 16.10.2017 по делу № 33-7671/2017. // СПС КонсультантПлюс.

тонах сказала ему, чтобы он «закрыв свой рот». Между тем, никаких действий, мешающих преподавателю проводить занятия, Л. не совершал. Удаление Л. допускалось преподавателем Б. со своих занятий и ранее, на том основании, что, по мнению Б., он бездействовал и был, по ее словам, «полный ноль». Кроме этого, до начала занятий по математике 14 ноября 2015 года преподаватель Б. в уничижительной форме высказывалась в адрес Г. о ее низком уровне знаний по математике. Г. стала выражать несогласие с действиями и словами Б. в отношении себя, на что Б. стала на нее кричать и поднимать со стула. Когда Г. попросила ее не трогать, Б., разозлившись, стала силой выталкивать Г. со стула, ударила ее по шее и выгнала из аудитории. На следующих занятиях по математике Б. написала на доске решение Г. по самостоятельной работе, высмеяла ее перед всеми студентами группы, тем самым унизив Г. и заявив, что распространит данное решение по всему техникуму.

В ходе проведения проверки преподаватель Б. подтвердила, что удалила Л. с занятия, потому что Л. ничего не знает, ничего не делает и не должен учиться в техникуме, а Г. отправила за родителями, потому что у нее много задолженностей. Также Б. подтвердила, что применила к Г. физическую силу, чтобы поднять ее со стула и удалить из аудитории⁵.

Необоснованное удаление детей из класса во время урока весьма часто служит основанием для жалоб со стороны родителей и может стать поводом для служебной проверки и причиной последующего увольнения.

Так, основанием к увольнению Х. послужили следующие обстоятельства: на уроке русского языка и литературы в 10 классе, который проводился учителем Х., ученица И. в результате претензий, требований, применения недопустимых методов воспитания была доведена Х. до слез, нервного и эмоционального срыва. В грубой форме Х., в присутствии учащихся, выгнала И. с урока, предложив ей «охладиться». До окончания урока учитель Х. не интересовалась судьбой удаленной ею из класса ученицы и местом ее нахождения, несмотря на то, что вещи ученицы остались в классе. В состоянии сильного эмоционального и душевного волнения И. покинула школу без документов, денег и средств связи. По окончании урока Х. не выяснила, где находится ученица, причины ее отсутствия, должных мер к ее розыску не предприняла, а покинула школу до того, как ребенок был найден⁶.

Очевидно, что в данном случае имело место психическое насилие над личностью обучающейся в виде угроз (запугивания) обучающейся, преднамеренной изоляции обучающейся от других учеников с удалением из класса во время урока, унижения достоинства обучающейся в виде ее публичной и необоснованной критики, демонстративного негативного отношения к обучающейся.

Насилие над ребенком может выражаться и в лишении или ограничении его свободы.

Так в одной из школ г. Москвы произошел следующий случай. Когда мама одной из учениц, которая по настоянию педагога находилась в школе с 11 час. 00 мин. до 20 час. 00 мин., приехала забрать ребенка, педагог не открыла ей закрытую на ключ дверь класса, удерживая ребенка в кабинете и не реагируя на стук в дверь. Дочь Е.В., увидев момент, самостоятельно открыла дверь. После случившегося девочка находилась в сильном стрессе. Указанные обстоятельства были подтверждены объяснениями педагогов школы. Суд посчитал, что у работодателя имелись законные основания для увольнения педагога по п. 2 ст. 336 Трудового кодекса Российской Федерации⁷.

5. Апелляционное определение Магаданского областного суда от 12.04.2016 по делу № 2-386/2016, 33-305/2016. // СПС КонсультантПлюс.

6. Определение Московского городского суда от 25.12.2015 № 4г-11526/2015. // СПС КонсультантПлюс.

7. Апелляционное определение Московского городского суда от 26.02.2016 по делу № 33-6881/2016. // СПС КонсультантПлюс.

В некоторых случаях истцы, под напором доказательств, не отрицали факт оскорбительных высказываний или применения насилия в отношении учеников, но активно пытались найти оправдание своих действий в ссылках на вину самих воспитанников или обучающихся.

Так уволенный преподаватель одной из школ г. Хабаровска в судебном заседании не отрицала факт оскорбления ею ученика в присутствии других учащихся, что подтверждалось и ее письменными объяснительными на имя директора школы, но при рассмотрении дела в апелляционной инстанции ссылалась на то, что оскорбительное высказывание в адрес ученика было спровоцировано поведением самого ученика по отношению к ней, при этом истец полагала, что ее высказывание в адрес ученика не повлияло на психофизическое состояние ребенка. Судебная коллегия отклонила данные доводы ввиду их несостоятельности, поскольку само обращение ученика и его матери по данному факту к директору школы, свидетельствует о том, что учитель создала для ученика психотравмирующую ситуацию, в ходе которой со стороны учителя на ученика было оказано негативное психическое воздействие, приведшее к унижению чувства собственного достоинства ученика и нарушению прав обучающегося⁸.

Довольно часто суды сталкиваются и с ситуациями, когда аморальность поведения уволенного сотрудника вкупе с фактом применения насилия к ребенку не вызывает никаких сомнений.

Приведем следующий пример. Основанием к увольнению истицы послужил факт применения воспитателем И. к своему малолетнему воспитаннику, физического насилия, которое произошло около 15-00 часов, в помещении старшей группы МКДОУ «Звездочка» в Хабаровском крае. Опрошенная в качестве свидетеля сотрудница детского сада пояснила, что работает с И. (истица) в одной группе помощником воспитателя. В один из рабочих дней после дневного сна ребенок долго не просыпался, И. кричала, требуя, чтобы ребенок проснулся и встал, затем подбежала к нему, в результате чего ребенок проснулся. Впоследствии свидетель видела, как утром И. рывком сняла с ребенка футболку, крутила «фигу» перед носом ребенка и кричала, что ее никто не уволит. После этого свидетель доложила заведующему детским садом о случившемся. Также указала, что и ранее И. допускала издевательства над детьми. Еще один опрошенный в судебном заседании свидетель пояснил, что ранее дети свидетельствовали ему о применении к ним физического насилия, рассказывали, что И. показывала кулак одному из воспитанников, требуя, чтобы он уснул. В августе 2013 года, когда за ребенком пришли его мама и бабушка, он в присутствии свидетеля сообщил им, что И. ободрала ему руку, когда будила. Опрошенные в качестве свидетелей мама и бабушка несовершеннолетнего пояснили, что со слов ребенка им стало известно, что после дневного сна воспитатель И. будила его и поцарапала ему руку одеялом. В тот же день они обратились к врачу: у ребенка в подмышечной области слева обнаружили 6 царапин и синяк.

С учетом указанных обстоятельств суд признал увольнение законным и отказал бывшей воспитательнице в восстановлении на работе⁹.

Еще один вопиющий случай произошел в одной из московских школ. Согласно жалобе мамы одной из учениц, 14 сентября 2015 года она попыталась оставить свою дочь, ученицу 1 класса, второй раз в группе продленного дня, при этом ранее ребенок категорически отказывался туда идти; в 14 час. 03 мин. дочь позвонила ей вся в слезах и умоляла забрать ее из школы; в 14 час. 09 мин. она набрала телефон М.А. (учительницы), чтобы узнать, почему ее дочь так настроена; включилась громкая связь, и она оказалась

8. Апелляционное определение Хабаровского краевого суда от 12.11.2014 по делу № 33-6714/2014. // СПС КонсультантПлюс.
9. Определение Приморского краевого суда от 10.02.2014 по делу № 33-904. // СПС КонсультантПлюс.

невольной свидетельницей общения М.А. с детьми, находящимися в группе продленного дня; в течение 3 мин. 30 сек. М.А. непрерывно кричала на детей в приказном порядке, морально унижая их человеческое достоинство.

Согласно имевшемуся в деле заключению педагога-психолога, воспитатель группы продленного дня М.А. применила к ребенку методы воспитания, связанные с физическим и (или) психическим насилием над личностью обучающегося, воспитанника; М.А. заставила ребенка собирать в туалете разбросанную кем-то и использованную туалетную бумагу, не слушая объяснения ребенка, допустив тем самым применение методов воспитания, связанных с психическим и физическим насилием над ребенком. Сама М.А. полагала, что факт понуждения несовершеннолетнего собрать разбросанную туалетную бумагу не может расцениваться как метод воспитания, связанный с физическим и (или) психическим насилием над личностью обучающегося, воспитанника.

Интересно, что дело, инициированное уволенной М.А. по иску о восстановлении на работе, развивалось противоречиво. Суд первой инстанции иски требования удовлетворил, но суд апелляционной инстанции отменил решение районного суда и отказал в иске в полном объеме, подтвердив обоснованность расторжения трудового договора, с чем согласилась и кассационная инстанция¹⁰.

Большинство рассматриваемых судами по данной проблематике дел касается случаев разового физического или психического насилия над детьми или совершения аморального проступка. Очень часто эти факты можно было бы назвать случайными, вызванными определенным стечением жизненных обстоятельств. Но, к сожалению, иногда судам приходится сталкиваться и с выявленными фактами длительного физического и психического насилия над детьми.

Рассмотрим следующий случай, произошедший в Самарской области в группе дома ребенка «Ладушки», где находились дети раннего возраста от 1,6 лет до 2,8 лет. Дети имели различные отклонения в развитии, были помещены в специализированный Дом ребенка в результате изъятия из асоциальных семей как дети, оставшиеся без попечения родителей. Имевшее место психическое насилие воспитателя З. выражалось в ограничении двигательной активности детей, игровой и самостоятельной деятельности, индивидуальных занятий с детьми. Во время приема пищи воспитатель З. лишала детей еды, отодвигая тарелку на не доступное расстояние от ребенка, ребенок плакал, но еда ему не возвращалась. При этом З. некоторых детей кормила сама, стояла у них за спиной и грубо, насильно заталкивала пищу в рот, не дожидаясь, когда ребенок проглотит ее. Также был зафиксирован факт изоляции ребенка в отдельное помещение. Ночной сон у детей начинался в 19.00 вместо положенного по режиму 21.00. Соответственно большинство детей не могли сразу уснуть, так как не был соблюден режим, включая гигиенические процедуры.

Несмотря на очевидные обстоятельства, свидетельствующие о совершении грубых дисциплинарных проступков, бывшим воспитателем было подано исковое заявление о восстановлении на работе, которое, впрочем, не было удовлетворено судом¹¹.

И все же в некоторых случаях суд встает на сторону уволенного педагогического работника и констатирует необоснованность увольнения ввиду отсутствия проступка, который мог бы быть основанием для применения подобной санкции.

Рассмотрим следующий пример. Основанием для проведения служебной проверки и последующего увольнения учительницы одной из школ послужило заявление П., в котором она просила принять меры к учителю С.М.А., которая, во время урока потребовала

10. Кассационное определение Московского городского суда от 23.12.2016 № 4г-8930/2016. // СПС КонсультантПлюс.

11. Апелляционное определение Самарского областного суда от 17.09.2012 по делу № 33-8650/2012. // СПС КонсультантПлюс.

у ее сына дневник, а когда он отказался давать дневник, она вырвала портфель из рук сына, тем самым поцарапав ему руку. В дальнейшем С.М.А. стала выяснять на уроке, кто из учеников видел поцарапанную руку у ее сына, затем после уроков, оставив сына и двоих учеников, пыталась вновь выяснить была ли поцарапана рука сына. Из объяснений самой С.М.А. следовало, что ученик на уроке математике нарушал дисциплину в классе, разговаривал, мешал учебному процессу, в связи с чем она предложила ему дать дневник, на что он отказался выполнить ее просьбу. Она вынуждена была сама забрать дневник из портфеля, на что ученик стал говорить, что скажет о том, что она его поцарапала. Далее он продолжал нарушать дисциплину, урок был сорван.

Допрошенные по делу шесть свидетелей, подтвердили обстоятельства возникшего между С.М.А. и учеником конфликта на почве несоответствия поведения последнего на уроке учебному и образовательному процессу. При изложенных обстоятельствах, исследовав и оценив все представленные доказательства в их совокупности, учитывая, что в материалах дела отсутствовали доказательства, с достоверностью подтверждающие применение истцом физического и психического насилия в отношении ученика, суд обоснованно пришел к выводу о незаконности увольнения истца, а потому с учетом требований статьи 394 Трудового кодекса РФ восстановил С.М.А. на работе, взыскав в ее пользу заработную плату за время вынужденного прогула и компенсировав, согласно положениям статьи 237 Трудового кодекса РФ, причиненный работнику незаконным увольнением моральный вред¹².

В другом успешном для педагога-истца случае поводом для увольнения учителя послужила следующая ситуация. По мнению работодателя, С. допустил психическое насилие к ученице 11 класса М.Е.С., а именно, во время урока стал спрашивать ученицу по теме, которая в учебнике физики отсутствует, на просьбу ученицы объяснить значение понятий, ответил отказом, сказав, что надо было найти ответ в Интернете, после чего поставил отметку «3». Указанные действия работодатель расценил как форму негативного воздействия на психику ученицы, приведшего к ухудшению состояния здоровья, необходимости обращения за медицинской помощью с выставлением диагноза – вегетативная дисфункция, паническая атака (согласно медицинской справке, выданной школьным врачом).

С обоснованностью увольнения согласился районный суд. Однако, суд апелляционной инстанции посчитал иначе. Из акта служебного расследования, заявлений М.Е.С. и ее родителей, не представляется возможным установить, какие действия были совершены истцом в отношении ученицы, свидетельствующие о психическом насилии. Из анализа имеющихся в деле доказательств бесспорно можно сделать вывод лишь о том, что имела место конфликтная ситуация между учителем и учеником, связанная с оценкой подготовки ученицы к занятию, однако достаточных оснований оценить действия истца как насилие над личностью обучающейся, по мнению судебной коллегии, не имеется. Факт обращения М.Е.С. в медицинский пункт при указанных обстоятельствах суд не счел достаточным доказательством для того, чтобы сделать вывод о психическом насилии над личностью учащейся¹³.

Разумеется, в некоторых случаях суд констатирует незаконность увольнения педагогического работника и по причине нарушения работодателем процедуры увольнения.

Приведем следующий пример. Как пояснил сам несовершеннолетний С.Д., на уроке алгебры он переговаривался с одноклассниками, Г.И. сделал ему замечание, он ему что-то ответил, после чего И.Ф. подошел к нему и слегка шлепнул по голове, при этом

12. Определение Приморского краевого суда от 22.01.2014 по делу № 33-345(33-11289). // СПС КонсультантПлюс.

13. Апелляционное определение Московского городского суда от 20.11.2015 по делу № 33-43341/2015. // СПС КонсультантПлюс.

какой-либо физической боли он не почувствовал и на это никакого внимания не обратил. В материалы дела была приобщена объяснительная ученика на имя директора школы Р., в которой сообщается о том, что учитель Г.И. ударил его, на которой имеется датированная резолюция директора о необходимости проведения проверки. Между указанной резолюцией и увольнением учителя прошло более полугодия. Таким образом приказ об увольнении был издан с нарушением месячного срока, установленного ст. 193 ТК РФ.¹⁴

Интересно, что в мотивировочной части решения суд все же указывает на доказанность факта применения педагогическим работником в отношении ребенка, нарушившего правила поведения, методов воспитания, связанного с физическим насилием над личностью и, с очевидным сожалением удовлетворяет иск работника о восстановлении на работе ввиду нарушений процедуры увольнения. Указанное дело является примером подхода, названного выше, в рамках которого суд рассмотрел увольнение по п. 2 ст. 336 ТК РФ в качестве дисциплинарного взыскания.

Иногда суды сталкиваются с ситуациями, когда действительно весьма сложно сделать однозначный вывод о наличии психического насилия над ребенком.

Интересный случай попал на рассмотрение одного из московских судов. Истец считал незаконным свое увольнение п. 2 ст. 336 ТК РФ, поскольку никаких психических методов воспитания он не применял. При возникшем во время урока споре учениц Х.П. и Р.С., он перечеркнул их положительные оценки и обоим поставил неудовлетворительные оценки. Мама одной из учениц посчитала это оскорблением, хотя при этом никаких слов унижения или форм физического воздействия истец на детей не оказывал. Эта оценка не повлияла на итоговую оценку по дисциплине. Администрацией школы было организовано служебное расследование. По итогам комиссия пришла к выводу о применении учителем методов воспитания, связанных с психическим насилием над личностью обучающегося. С данным заключением истец не был согласен. Суд посчитал, что нашел подтверждение факту психологического давления на несовершеннолетнюю Х.П., которое ввергло ребенка в депрессивное состояние, и признал увольнение обоснованным¹⁵. Такое жесткое решение представляется весьма спорным.

Безусловно, на решение суда могут оказать влияние и индивидуальные особенности ребенка. Так, учитель начальных классов А.И. на дополнительном занятии по математике за нарушение дисциплины поставила в угол ученика 2 класса. За это время учитель поставила ему в дневник четыре двойки, так как, находясь в углу, он не имел возможности выполнить задания по математике. После его нескольких извинений А.И. позволила ученику сесть за парту, после выполнения им задания по математике неудовлетворительные оценки были исправлены на отличные.

Учитывая индивидуальные особенности ученика, суд пришел к выводу о том, что действия А.И. связаны с психическим и физическим насилием над учеником, являющимся ребенком-инвалидом и испытывающим трудности при передвижении¹⁶.

При увольнении педагогического работника на основании ч. 2 ст. 336 ТК РФ необходимо помнить об обязательности установления того факта, что насилие было осуществлено работником в связи с исполнением им трудовых обязанностей. В ином случае увольнение на основе ч. 2 ст. 336 ТК РФ будет неправомерным.

В качестве иллюстрации приведем следующий пример. Между учителем Е. и несовершеннолетним учеником Д. произошел конфликт с применением насилия в помещении

14. Апелляционное определение Верховного суда Республики Башкортостан от 03.05.2012 по делу № 33-4949/2012. // СПС КонсультантПлюс.

15. Апелляционное определение Московского городского суда от 14.07.2016 по делу № 33-27334/2016. // СПС КонсультантПлюс.

16. Апелляционное определение Брянского областного суда от 16.05.2013 по делу № 33-1441/2013. // СПС КонсультантПлюс.

школы. Однако, из обстоятельств дела следовало, что этому конфликту предшествовал ряд событий, а именно: имела место групповая драка учащихся 8 классов (в том числе, и с участием Д.) с сыном Е., где пострадавшей стороной был сын учителя. Согласно протоколу собрания трудового коллектива школы, в результате конфликта между учащимся 8 класса Д. и учителем Е. в милицию поступили заявления от родителей Д., с одной стороны, и от Е. – на группу подростков, с другой стороны. Приговором мирового судьи, вступившим в законную силу, Е. признан виновным в совершении преступления, предусмотренного ч. 1 ст. 116 УК РФ. При рассмотрении уголовного дела установлено, что Е. в здании школы нанес побои несовершеннолетнему. Данное преступление было совершено Е. на почве личных неприязненных отношений, сложившихся у него с Д. вследствие избиения сына Е. группой подростков (в том числе, и с участием Д.). Из указанных обстоятельств следовало, что применение Е. физического насилия к Д. не было связано с выполнением Е. трудовых обязанностей учителя, с применением каких-либо методов воспитания. Внимательно исследовав данные обстоятельства, апелляционная инстанция отменила решение районного суда о законности увольнения работника и изменила основания и формулировку увольнения¹⁷.

С трагикомичной ситуацией столкнулся Дорогомиловский районный суд г. Москвы. Основанием увольнения педагога дополнительного образования явилось решение комиссии по служебной проверке, созданной по факту обращения родителей ученика седьмого класса. Комиссией был установлен факт намеренного броска ботинка учителем дополнительного образования на уроке физической культуры в учеников 7 класса во время отсутствия учителя физической культуры. В самом начале урока физической культуры педагог со словами «С., лови туфлю» пинающим действием зашвырнул туфлю в сторону ученика С., однако тот достаточно ловко присел, и предмет обуви попал в другого ученика. В течение последующей недели потерпевший ученик проходил обследование в одном из медицинских учреждений и был выписан с диагнозом «ушиб мягких тканей головы». Давая письменные объяснения по данному факту, педагог дополнительного образования предложил несколько иную версию происшедшего. По его словам, 17 февраля 2015 года в 13 час. 40 мин. он пришел на урок физической культуры для решения организационных вопросов по проведению открытого урока с участием класса под его классным руководством; у одного из учеников во время построения упал мяч, который он хотел ловко поддать ногой, но во время удара «с ноги отлетела туфля». Во время заседания комиссии он также устно пояснил, что он видел как «туфля» летит в сторону С., и крикнул, чтоб он ее ловил.

Казалось бы, имеются все основания для увольнения по п.2 ст. 336 ТК РФ (что и произошло), но суд решил по-другому. Рассматривая требования педагога о восстановлении на работе, суд указал, что ответчиком (образовательное учреждение) не представлены доказательства с достоверностью подтверждающие намерение и умысел педагога на применение физического насилия к ученику, поскольку имевший место случай не был связан с воспитательным процессом, а является лишь несчастным случаем.

Заключение. Подводя итог, можно утверждать, что норма п. 2 ст. 336 ТК РФ нашла широкое применение как основание расторжения трудовых договоров с педагогическими работниками, которые допускают применение методов воспитания, связанных с физическим и (или) психическим насилием над личностью. При этом имеется ряд проблем в области толкования указанной нормы права, порождающих проблемы правоприменения. Так, суды не всегда уделяют достаточно внимания обязательности

17. Кассационное определение судебной коллегии по гражданским делам Саратовского областного суда от 23.10.2008. // СПС КонсультантПлюс.

выявления того факта, что насилие было осуществлено работником в связи с исполнением им трудовых обязанностей. Представляется, что данное обстоятельство обязательно должно входить в предмет доказывания по любому подобному спору.

До сих пор не устранена неопределённость в вопросе, относится ли увольнение педагогического работника в связи с применением методов обучения, связанных с физическим или психическим насилием над личностью обучающегося, воспитанника к числу дисциплинарных взысканий.

Отсутствие разъяснений содержания понятий «физическое и психическое насилие над личностью обучающегося» приводит к сложности определения степени подобного насилия, достаточной для увольнения работника. При этом имеются отдельные, заслуживающие внимания исследования по данному вопросу, в которых лишь отмечается, что педагог, применяя насилие к обучающемуся (воспитаннику), должен сознательно совершить определенные действия, которые нанесли конкретный вред последнему [Еремина 2018: 26 – 29].

Данная проблема приобретает особую актуальность при рассмотрении исследуемого основания увольнения в качестве дисциплинарного взыскания. Ведь согласно п. 53 Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 17.03.2004 № 2, при применении меры дисциплинарного взыскания в виде увольнения работодателю необходимо учитывать тяжесть дисциплинарного проступка и обстоятельства, при которых он был совершен, а также предшествующее поведение работника, его отношение к труду.

Конституционный суд также неоднократно отмечал, что работодатель обязан соблюдать такие общие принципы юридической, а, следовательно, и дисциплинарной ответственности, как справедливость и соразмерность¹⁸.

Представляется, что данные вопросы заслуживают внимания Верховного Суда РФ и достойны найти отражение в его очередных постановлениях или обзорах судебной практики.

Источники и литература:

1. Апелляционное определение Самарского областного суда от 17.09.2012 по делу № 33-8650/2012. // СПС КонсультантПлюс.
2. Апелляционное определение Московского городского суда от 20.11.2015 по делу № 33-43341/2015. // СПС КонсультантПлюс.
3. Апелляционное определение Верховного суда Республики Башкортостан от 03.05.2012 по делу № 33-4949/2012. // СПС КонсультантПлюс.
4. Апелляционное определение Московского городского суда от 14.07.2016 по делу № 33-27334/2016. // СПС КонсультантПлюс.
5. Апелляционное определение Брянского областного суда от 16.05.2013 по делу № 33-1441/2013. // СПС КонсультантПлюс. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.06.2019) «Об образовании в Российской Федерации». // Российская газета. N 303. 31.12.2012.
6. Апелляционное определение Хабаровского краевого суда от 16.10.2017 по делу № 33-7671/2017. // СПС КонсультантПлюс.
7. Апелляционное определение Магаданского областного суда от 12.04.2016 по делу № 2-386/2016, 33-305/2016. // СПС КонсультантПлюс.
8. Апелляционное определение Московского городского суда от 26.02.2016 по делу № 33-6881/2016. // СПС КонсультантПлюс.
9. Апелляционное определение Хабаровского краевого суда от 12.11.2014 по делу № 33-6714/2014. // СПС КонсультантПлюс.
10. Голов А. И. Дополнительные основания для прекращения трудового договора с педабработниками. // Советник в сфере образования. 2017. № 5. С. 67 – 74.
11. Еремина С. Н. Явные и скрытые формы насилия в сфере труда. // Трудовое право в России и за рубежом. 2018. № 3. С. 26 – 29.

18. Определение Конституционного Суда РФ от 20.02.2014 N 252-О. // СПС КонсультантПлюс.

12. Завгородний А. В. Проблемы правового регулирования труда профессорско-преподавательского состава в вузах. // Российский ежегодник трудового права. 2006. № 2. СПб.: Издательский дом С.-Петерб. гос. ун-та; Издательство юридического факультета С.-Петерб. гос. ун-та, 2007. С. 263 – 296.
13. Кассационное определение Московского городского суда от 23.12.2016 № 4г-8930/2016. // СПС КонсультантПлюс.
14. Кассационное определение судебной коллегии по гражданским делам Саратовского областного суда от 23.10.2008. // СПС КонсультантПлюс.
15. Киселев А. Защита прав ребенка дома и в школе. // СПС КонсультантПлюс. 2013.
16. Малеина М. Н. Аморальный проступок преподавателя: правовая оценка понятия и последствий в сфере трудового и гражданского права. // Журнал российского права. 2018. № 10. С. 61 – 72.
17. Определение Конституционного Суда РФ от 20.02.2014 № 252-О. // СПС КонсультантПлюс.
18. Определение Приморского краевого суда от 22.01.2014 по делу № 33-345(33-11289). // СПС КонсультантПлюс.
19. Определение Московского городского суда от 25.12.2015 № 4г-11526/2015. // СПС КонсультантПлюс.
20. Определение Приморского краевого суда от 10.02.2014 по делу № 33-904. // СПС КонсультантПлюс.
21. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 17.03.2004 № 2 (ред. от 24.11.2015) «О применении судами Российской Федерации Трудового кодекса Российской Федерации». // Российская газета. № 297. 31.12.2006.
22. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 01.04.2019) // Российская газета. № 256. 31.12.2001.

УДК 37.014

ББК 74.40

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-3-29-72-80

Реализация права на образование в отечественных сузах и вузах в 60-е годы XX века (на примере музыкально-образовательных учреждений Поволжья)

Суетин Илья Николаевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ экономики и правоведения, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Исследование показало, что в советский период был накоплен положительный опыт по реализации права на образование. На основе анализа архивных документов, отражающих особенности образовательной деятельности и учебно-воспитательного процесса в музыкальных училищах и консерваториях Поволжья в 60-е годы XX века, автором установлена схожесть некоторых проблем в сфере реализации права на образование в СССР и в современной России.

Ключевые слова: история России, музыкальное образование в СССР, история музыкального образования в России, музыкальное профессиональное образование, образовательное право, реализация права на образование, сузы и вузы России в 60-е годы XX века.

Right to Get Education in Domestic Colleges and Universities in 1960s (Using the Example of Musical and Educational Institutions of the Volga region)

Suetin Ilya N.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theoretical Foundations of Economics and Law, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The study showed that during the Soviet period there existed positive experience in realizing the right to get education. Based on the analysis of archival documents reflecting the features of educational activity and the educational process in music schools and conservatories of the Volga region in the 60s of the XX century, the author established the similarity of some problems in the implementation of the right to get education in the USSR and in modern Russia.

Keywords: history of Russia, music education in the USSR, history of music education in Russia, music professional education, educational law, realization of the right to get Education, colleges and universities of Russia in the 60s of the XX century.

Политика государства в сфере образования является целенаправленной и систематической деятельностью. В настоящее время не все, что зафиксировано в действующем законодательстве об образовании, находит свое осуществление на практике. Устранению пробелов и существенных противоречий в современном российском законодательстве может способствовать изучение и использование исторического опыта реализации права на образования в отечественных сузах и вузах, в частности, музыкального профиля.

Материалы и методы. В исследовании сделана попытка осмысления нормативных правовых актов в сфере отечественного образования, актуальных в 60-е годы XX века. Также, в статье проведен анализ архивных документов, отражающих особенности образовательной деятельности и учебно-воспитательного процесса в музыкальных училищах и консерваториях Поволжья в этот период. При изучении и обобщении научных источников применялись методы теоретического междисциплинарного анализа и синтеза, методы сравнительного историографического анализа. В ходе исследования использовались сравнительно-исторический, историко-типологический методы, а также общенаучные методы системного и структурно-функционального анализа.

Одним из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации является соблюдение конституционных прав и свобод граждан, в том числе, права на образование. Основополагающими источниками в сфере образования в настоящее время являются Конституция РФ и Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ. Основной закон содержит в себе очень важные начала образовательного права. Так, согласно ст. 43, каждый без исключения имеет право на образование; государством гарантируются общедоступность, бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях; каждый без исключения имеет право на конкурсной основе бесплатно получать высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии; основное общее образование обязательно; родители или лица, их заменяющие, обязаны обеспечить получение детьми основного общего образования; Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования [Конституция... 1993].

Существует комплекс принципов государственной политики в сфере образования, которые составляют основу Федерального закона «Об образовании в РФ» №273-ФЗ: признание приоритетности образования; обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования; гуманистический характер образования; светский характер образования и др. [Федеральный... 2012]. Данные нормативные правовые акты регламентируют и деятельность отечественных сузов и вузов музыкального профиля.

В сфере реализации права на образование в России в настоящее время существуют некоторые проблемы, которые необходимо своевременно решать. К числу наиболее значимых проблем правовед Д. А. Пашенцев относит следующие: недофинансирование отечественного образования; проблема коррупции в отечественном образовании; проблема доступности образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья; проблема общедоступности и бесплатности образования; проблема в области реализации права на образование, связанная с расслоением российского общества по имущественному, религиозному и национальному признакам; проблема, связанная с содержанием образования в свете его реформирования и присоединения России к

Болонскому процессу [Пашенцев 2014]. Все это говорит о необходимости разработки новых правовых средств и методов, а также государственной программы в области реализации гражданами своего конституционного права на образование, которые бы обеспечили эффективное участие государства в образовательной сфере и надлежащее выполнение им своей конституционной обязанности как гаранта прав граждан на образование. Позитивным изменениям в данной сфере может способствовать изучение и использование опыта недавнего прошлого.

Цель настоящей статьи – освещение особенностей (положительных и отрицательных) реализации права на образование в отечественных сузах и вузах в 60-е годы XX века, что может способствовать разработке сбалансированной государственной образовательной стратегии и эффективному нормативно-правовому регулированию в сфере среднего профессионального и высшего музыкального образования на современном этапе.

Задачами данного исследования являются: осмысление нормативных правовых актов в сфере отечественного образования, актуальных в 60-е годы XX века; анализ архивных документов, отражающих особенности образовательной деятельности и учебно-воспитательного процесса в музыкальных училищах и консерваториях Поволжья в этот период.

Основополагающие положения в сфере отечественного образовательного права 1960-х годов содержались в ст. 125 действующей на тот момент Конституции РСФСР 1937 года: «граждане республики имеют право на образование, и это право обеспечивается всеобщим-обязательным начальным образованием, бесплатностью образования, включая высшее образование, системой государственных стипендий подавляющему большинству учащихся в высшей школе, обучением в школах на родном языке, организацией на заводах, в совхозах, машинно-тракторных станциях и колхозах бесплатного производственного, технического и агрономического обучения трудящихся» [Конституция... 1940]. Таким образом, одним из приоритетов государственной политики являлось развитие профессионального образования.

Важным локальным нормативным правовым актом был устав образовательной организации, который, как отмечает В. М. Сырых, «закрепляет нормы права по основным вопросам организации и деятельности образовательного учреждения, в том числе его финансовой, хозяйственной деятельности, порядок организации, изменения и прекращения деятельности, права и обязанности участников образовательных отношений» [Сырых 2002: 260].

Устав Казанской государственной консерватории от 1962 года устанавливал следующие права для студентов: право на пользование библиотекой, аудиториями, лабораториями, кабинетами, концертными и читальными залами, музыкальными инструментами, спортивным инвентарем и др.; право на участие в научно-исследовательской и творческой работе кафедр; право на обеспечение общежитием и стипендией в соответствии с действующим законодательством; право на дополнительные отпуска по месту работы и другие льготы (для работающих студентов) [Развитие... 2011: 165].

За хорошую успеваемость, отличное поведение и выполнение требований учебных планов и программ студенты консерватории получали право на: различные виды поощрений; присвоение квалификации в соответствии с полученной специальностью, и получение диплома (в том числе с отличием) об окончании учебного заведения; преимущества при поступлении в аспирантуру; обеспечение работой по специальности в соответствии с Положением о персональном распределении молодых специалистов

[Развитие... 2011: 166 – 167].

В соответствии с уставом Ульяновского музыкального училища за 1969 год учащиеся данного образовательного учреждения имели право: бесплатно использовать материально-техническую базу учебного заведения (лаборатории, аудитории, читальный зал, библиотеку, общежитие, инвентарь и оборудование и др.); участвовать в обсуждении вопросов совершенствования учебного процесса, организации педагогической практики, музыкального творчества учащихся, назначения стипендий, распределения мест в общежитии и др.; участвовать в общественной жизни коллектива учебного заведения и в работе спортивных секций [Устав... 1969: 3 – 4].

При хорошей успеваемости и выполнении в полном объеме требований учебных планов и программ учащиеся (выпускники) музыкальных училищ имели право: на дополнительные отпуска и другие установленные льготы по месту работы (на вечерней и заочной формах обучения); на получение стипендии и других видов поощрения; на получение квалификации в соответствии с полученной специальностью и диплома установленного образца (при определенных условиях диплома с отличием); на поступление в высшее учебное заведение без трехлетнего стажа работы по специальности (для получивших красный диплом); на трудоустройство по специальности после окончания учебного заведения (для учащихся очной формы обучения) [Устав... 1969: 4 – 5].

Сравнительный анализ уставов Казанской государственной консерватории и Ульяновского музыкального училища показал, что содержательно данные нормативные правовые акты во многом идентичны. Это подтверждает типовой характер правового регулирования в сфере отечественного музыкального профессионального образования в 60-е годы XX века.

Определить степень реализации права на образование в музыкальных сузах и вузах Поволжья помогут отчеты ряда учебных заведений этого периода.

В Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова в 1960/1961 учебном году на отделении народных инструментов работало 8 преподавателей, из которых было 3 студента 5-го курса данного учебного заведения и 2 преподавателя Казанского музыкального училища [Отчет Саратовской... 1961: 135]. Есть сведения, что все выпускники кафедры духовых инструментов данного учебного заведения по итогам 1962/1963 учебного года работают в оркестрах различных городов СССР и многие из них в филармонии и оперном театре г. Саратова [Отчеты кафедр... 1963: 83].

В Казанском музыкальном училище в 1966/1967 учебном году было выпущено 49 специалистов (8 дипломов с отличием) и все были распределены в районы Татарстана на работу [Годовой отчет... 1967: 3].

Архивные документы подтверждают, что из Ульяновского музыкального училища в 1962 – 1969 годах направлялись в учреждения города и области по 30 – 40 человек ежегодно [Приказы... 1968: 17 – 19, 43 – 45; Приказы... 1969: 6; Сводные... 1965: 3, 7, 9 – 10]. Это указывает на реализацию права на трудоустройство обучающихся по специальности.

Из 54 выпускников Казанского музыкального училища 1962/1963 учебного года поступили в Казанскую и Московскую государственные консерватории 22 человека [Годовой отчет... 1963: 4].

Отчет о научно-исследовательской, творческой и исполнительской работе Горьковской государственной консерватории им. М.И. Глинки за 1964/1965 учебный год содержит сведения о том, что в указанном году в учебном заведении открылась аспирантура, а пока ряд студентов обучается в Московской консерватории и Государственном музыкально-педагогическом институте им. Гнесиных [Годовой отчет... 1965: 32]. Годовой отчет

Горьковской государственной консерватории им. М.И. Глинки содержит сведения о том, что в 1968/1969 учебном году в аспирантуру и ассистентуру-стажировку были рекомендованы 8 выпускников [Годовой отчет Горьковской... 1969: 12]. Окончило аспирантуру в этом году 4 человека и были зачислены в штат учебного заведения. В настоящее время в аспирантуре обучается 5 человек, а в целевой ассистентуре-стажировке – 3 (табл. 1) [Годовой отчет Горьковской... 1969: 33]. Данные факты свидетельствуют о реализации права обучающихся на непрерывное образование и повышение квалификации.

Таблица 1.

Сведения о составе обучающихся в аспирантуре и ассистентуре-стажировке Горьковской государственной консерватории им. М.И. Глинки (1968/1969 учебный год)

Год обучения	очная	заочная
а) аспирантура		
1-й	-	-
2-й	Федоров В.М. (музыковедение)	Чабан В.А. (баян)
3-й	-	Медник Е.М. (фортепиано) Лебедев В.С. (фортепиано)
4-й	-	Иванкович З.К. (музыковед)
б) ассистентура-стажировка		
1-й	Лукьяненко Д.Д. (виолончель)	Голубничий В.И. (баян) Ломако В.П. (баян)

Однако по данному направлению существовали и некоторые проблемы, в частности, отсутствие полноценного снабжения кадрами учебных заведений различного уровня. Годовой отчет о работе Казанской государственной консерватории за 1968/1969 учебный год содержит следующую информацию: «Слабый уровень преподавания в детских музыкальных школах республик и областей среднего Поволжья, отсутствие в подавляющем большинстве из них классов смычковых инструментов отражается на количестве и качестве обучающихся в музыкальных училищах нашей зоны, малочисленные и слабые по профессиональному уровню классы струнных инструментов музыкальных училищ Среднего Поволжья пока не могут обеспечить Казанскую государственную консерваторию полноценными кадрами абитуриентов по смычковым инструментам. Кафедра стремится оказать струнным классам этих училищ всевозможную помощь. В большинстве училищ работают наши выпускники, в целях оказания им методической помощи была проведена методическая конференция преподавателей струнно-смычковых отделов детских музыкальных школ и музыкальных училищ Среднего Поволжья [Годовой отчет о работе... 1969: 36].

Есть сведения, что в учебных заведениях не всегда происходила полноценная реализация права на материально-техническое обеспечение обучающихся (пользование библиотекой, аудиториями, лабораториями, кабинетами, концертными и читальным залами, музыкальными инструментами, спортивным инвентарем и др.). Так, в отчете о работе Горьковского музыкального училища за 1961/1962 учебный год указывалось: «Условия учебно-воспитательной работы в Горьковском музыкальном училище с 1 сентября 1961 года значительно ухудшились в сравнении даже с тем трудным положением, в котором находилось училище в предыдущие годы. Увеличение контингента учащихся в связи с открытием вечернего отделения (учебный план которого почти не отличается

от учебного плана дневного отделения) привело к еще большей тесноте, отсутствию возможности планировать удовлетворительно учебный процесс и общественные мероприятия» [Отчет о работе Горьковского... 1962: 2].

Состояние материально-технической базы Альметьевского музыкального училища в 1969 году было следующим: «Училище расположено в переоборудованном жилом доме коридорной системы. Капитальная звукоизоляция отсутствует. В большом количестве не хватает учебных классов. Приспособленные помещения для актового зала, библиотеки и буфета очень малы и не соответствуют требованиям. Количество же музыкальных инструментов достаточно (пианино даже негде ставить, хотя в них есть большая необходимость). В училище функционирует кабинет звукозаписи, четыре класса оборудованы для прослушивания музыки учащимися. Фонды библиотеки и фонотеки в основном обеспечивают потребности. Но не хватает учебников и программ по некоторым общеобразовательным и музыкальным дисциплинам – негде купить. Сейчас производится переоборудование осветительной системы (устанавливаются лампы дневного света). Спортивного зала училище не имеет, а арендует в школе. Спорт-инвентарь имеется почти в достаточном количестве. Буфет работает от столовой № 3. Много жалоб от учащихся и педагогов на вкусовые качества, ассортимент и стоимость блюд. Руководством училища работники столовой неоднократно были информированы об этом, но положение не меняется. При училище имеется (в этом же здании) общежитие на 80 мест, где проживает 99 человек. Перегрузка общежития вызвана тем, что большинство учащихся – приезжие из сельской местности. В общежитии все обеспечены постельной принадлежностью и мебелью (насколько позволяет площадь комнат). Постельное белье меняется регулярно. На каждом этаже имеется кухня, оборудованная газовыми плитами. Личное белье учащихся стирают в прачечной общежития. Все комнаты радиофицированы, в красном уголке установлен телевизор» [Развитие... 2011: 180]. Далее директором училища М. Имашевым предлагаются меры, направленные на устранение имеющихся недостатков: «усилить ходатайство перед руководством города о расширении училища и общежития за счет третьего подъезда, где живут семьи нефтяников; добиваться ускорения решения вопроса о строительстве специального типового здания училища» [Развитие... 2011: 181].

Основным показателем реализации права на образование в отечественных сузах и вузах музыкального профиля в 60-е годы XX века является качество оказываемых образовательных услуг, составить представление о котором можно на основе изучения особенностей учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях.

Из плана учебно-воспитательной работы Ульяновского музыкально-педагогического училища № 2 на II полугодие 1964/1965 учебного года следует: «коллектив училища ставит следующие задачи: основным содержанием своей работы считать высококачественную подготовку молодых специалистов – преподавателей пения и музыки; всемерно повышать научный уровень и идейную направленность преподавания учебных предметов, добиваться прочных знаний и глубокой убежденности учащихся; улучшить воспитательную работу среди студентов, обратив особое внимание на привитие любви к педагогической профессии, на воспитание коммунистического отношения к труду, на создание актива учащихся» [Планы... 1966: 1]. Преподавателями вокальной методической комиссии осенью 1969 года были проведены открытые уроки на следующие темы: «Методика проведения урока на 1-м курсе», «Особенности развития голоса у девочек в переходном возрасте», «Развитие навыков художественного исполнения» и др. Усилия преподавателей вокалистов были направлены на воспитание у учащихся высокой вокальной культуры, правильную постановку голоса, грамотное пение [Годовой

отчет Ульяновского... 1970: 14 – 15]. В результате этого опыта усовершенствовалось исполнительское мастерство учащихся, а также повысились их дисциплина и чувство ответственности.

Отчет Альметьевского музыкального училища от 5 февраля 1969 года содержит следующую информацию: «В училище ведутся все предметы, предусмотренные учебным планом. Учебные программы выполняются полностью. Успеваемость ежегодно повышается и за 1967/1968 учебный год выражается в 89%. Первыми педагогами училища явились молодые выпускники казанской консерватории, которые в течение этих лет накопили определенный опыт педагогической работы, что серьезно сказывалось и сказывается на успеваемости. Коллектив педагогов и теперь пополняется за счет выпускников Казанской консерватории. Все они высоко квалифицированы и работают, как и остальные, с полной отдачей. Однако необходимо отметить, что в консерватории мало обращают внимание на подготовку студентов к педагогической деятельности, ориентируя в основном на исполнительскую работу, что ведет к серьезным затруднениям в работе выпускников в учебных заведениях» [Развитие... 2011: 179].

Учебная работа Ульяновского музыкального училища в 1960-е годы проводилась по утвержденным на государственном уровне учебным планам («Народные инструменты» [Утвержденные... 1962: 1], «Фортепиано» [Утвержденные... 1962: 2], «Пение» [Утвержденные... 1962: 3], «Хоровое дирижирование» [Утвержденные... 1962: 4], «Духовые и ударные инструменты» (флейта, гобой, кларнет, фагот, труба и др.) [Утвержденные... 1962: 5], «Струнные инструменты» (скрипка, альт, виолончель, контрабас, арфа) [Утвержденные... 1962: 6], «Теория музыки» [Утвержденные... 1962: 7]). Все предметы делились на цикл специальных дисциплин, музыкально-теоретический и исторический циклы, практику. Основными формами обучения были групповые и индивидуальные занятия. По разным специальностям существовали отличия в прохождении ряда предметов специального цикла (на каждой специальности существовали свои особенности), а также в количестве часов, отводимых на различные дисциплины [Переписка... 1968: 118 – 122].

Содержание учебного материала находилось в программах. В качестве примера можно проанализировать программу по предмету «Сольное пение» для дирижерско-хорового отделения Ульяновского музыкального училища за 1964/1965 учебный год [Программы... 1964: 1 – 3]. Курс предусматривал изучение вокальных произведений, усложнение которых происходило каждый последующий год. В результате от навыков ровности звучания всех гласных на первом курсе к концу обучения учащиеся переходили к навыкам обладания большой свободой звукообразования, навыкам певческого дыхания, к высокому уровню артикуляции и дикции. До совершенства было доведено владение динамическими оттенками и точным интонированием. Программа подтверждает высокий уровень подготовки специалистов.

Необходимым направлением в подготовке учащихся Ульяновского музыкального училища являлась концертная практика. Опыт публичных выступлений демонстрировал высокий уровень подготовки специалистов. Если рассмотреть программу концерта, проходившего в областной филармонии 4 декабря 1964 года, можно отметить, что в нем принимали участие солисты и массовые коллективы всех отделений училища. Выступали не только учащиеся, но и преподаватели. Исполнялись произведения Баха, Глиэра, Вивальди, Листа, Римского-Корсакова и др. [Программы... 1966: 1]. Широкое распространение получили музыкальные вторники. В рамках одного из них в зале училища 27 декабря 1966 года прошел концерт оркестра народных инструментов учебного

заведения. В программу вошли как произведения, написанные специально для оркестра, так и переложения (Чайкин «Праздничная увертюра», Мосолов «Вечерний звон», Шалаев «На улице дождь», Шендеров «Думка и частушка», Хачатурян «Танец с саблями» и др.) [Программы... 1966: 37].

Результаты исследования и выводы. На основе фактологического материала в работе рассмотрен исторический пример реализации права на образования в отечественных сузах и вузах музыкального профиля. Исследование показало, что в советский период был накоплен положительный опыт по реализации права на образование, который можно использовать при разработке и осуществлении государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере среднего профессионального и высшего музыкального образования.

Регламентация прав учащихся (студентов) в уставах музыкально-образовательных организаций Поволжья (сузов и вузов) в 60-е годы XX века была направлена на реализацию права граждан на образование; наряду с положительными показателями по реализации данного права (высокое качество учебно-воспитательного процесса, создание условий для непрерывного получения образования и повышения квалификации, отлаженная система трудоустройства выпускников и др.) существовали и отрицательные (недостаточность материально-технического обеспечения); руководителями образовательных организаций предпринимались меры, направленные на устранение существующих недостатков.

Данная статья не исчерпывает всех аспектов темы, связанной с реализацией права на образование в отечественных сузах и вузах музыкального профиля в 60-е годы XX века. Автор считает работу над этой темой перспективной и имеющей практическую значимость, поскольку рассмотрение особенностей реализации права на образование в музыкально-профессиональных учебных заведениях Поволжья в 60-е годы XX века в сравнении с источниками образовательного права (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», уставы образовательных учреждений и др.) и системой музыкального профессионального образования данного региона в XXI веке поможет в решении современных проблем реализации права на образование в России.

Источники и литература:

1. Годовой отчет Горьковской государственной консерватории им. М.И. Глинки за 1968/1969 учебный год. // Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО). - Ф.Р-6099. - Оп. 3. - Д. 108. - Л. 12, 33.
2. Годовой отчет об учебно-воспитательной работе Казанского музыкального училища за 1962/1963 учебный год. // Национальный архив Республики Татарстан (НАРТ). - Ф.Р-7353. - Оп. 1. - Д. 467. - Л. 4.
3. Годовой отчет об учебно-воспитательной работе Казанского музыкального училища за 1966/1967 учебный год. // НАРТ. - Ф.Р-7353. - Оп. 1. - Д. 495. - Л. 3.
4. Годовой отчет о научно-исследовательской, творческой и исполнительской работе Горьковской государственной консерватории им. М.И. Глинки за 1964/1965 учебный год. // ЦАНО. - Ф.Р-6099. - Оп. 3. - Д. 61. - Л. 32.
5. Годовой отчет о работе Казанской государственной консерватории за 1968/1969 учебный год // НАРТ. - Ф.Р-6832. - Оп. 1. - Д. 523. - Л. 36.
6. Годовой отчет Ульяновского педагогического училища № 2 по учебно-воспитательной работе за 1969/1970 учебный год. // Государственный архив Ульяновской области (ГАУО). - Ф. Р-3708. - Оп. 1. - Д. 28. - Л. 14 – 15.
7. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993). // Российская газета. №237. 25.12.1993.
8. Конституция РСФСР (Основной закон) 1937 г. / Конституции и конституционные акты РСФСР (1918–1937): сб. док. М.: Издательство «Ведомостей Верховного совета РСФСР», 1940. 288 с.
9. Отчет о работе Горьковского музыкального училища за 1961/1962 учебный год. // ЦАНО. - Ф.Р-6100. - Оп. 2. - Д. 30. - Л. 2.
10. Отчет Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова о работе за 1960/1961 учебный

- год. // Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). - Ф. А-501. - Оп. 1. - Д. 3682. - Л. 135.
11. Отчеты кафедр Саратовской государственной консерватории о работе за 1962/1963 учебный год. // Государственный архив Саратовской области (ГАСО). - Ф. 2330. - Оп. 1. - Д. 148. - Л. 83-84.
 12. Пашенцев Д. А. Право на образование и проблемы его реализации в современной России. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Юридические науки. 2014. № 2. С. 20 – 25.
 13. Переписка с Министерством культуры РСФСР, Министерством просвещения СССР, Ленинградской консерваторией и др. за 1967-1968 годы. // ГАУО. - Ф. Р-3114. - Оп. 1. - Д. 54. - Л. 118-122.
 14. Планы учебно-воспитательной работы на 1964/1965 и 1965/1966 учебные годы. // ГАУО. - Ф. Р-3708. - Оп. 1. - Д. 5. - Л. 1.
 15. Приказы областного управления культуры за 1967-1968 годы. // ГАУО. - Ф. Р-3114. - Оп. 1. - Д. 44. - Л. 17-19, 43-45.
 16. Приказы областного управления культуры за 1968-1969 годы. // ГАУО. - Ф. Р-3114. - Оп. 1. - Д. 57. - Л. 6.
 17. Программы концертов, проведенные преподавателями и учащимися музыкального училища за 1964-1966 годы. // ГАУО. - Ф. Р-3114. - Оп. 1. - Д. 36. - Л. 1, 37.
 18. Программы музыкального училища за 1958-1964 годы. // ГАУО. - Ф. Р-3114. - Оп. 1. - Д. 10. - Л. 1-3.
 19. Развитие музыкального образования в Татарстане : сб. док. / отв. сост. Л. В. Горохова; под общ. ред. Д. И. Ибрагимова. Казань: Главное архивное управление при Кабинете Министров Республики Татарстан, 2011. 216 с.
 20. Сводные сведения о количестве окончивших учебное заведение за 1962-1965 годы. // ГАУО. - Ф. Р-3114. - Оп. 1. - Д. 28. - Л. 3, 7, 9-10.
 21. Сырых В. М. Введение в теорию образовательного права: учебное пособие. М.: Центр образовательного законодательства Минобразования России, 2002. 340 с.
 22. Устав Ульяновского музыкального училища. Ульяновск, 1969. 13 л.
 23. Утвержденные годовые учебные планы на 1962 год // ГАУО. - Ф. Р-3114. - Оп. 1. - Д. 25. - Л. 1-7.
 24. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) «Об образовании в Российской Федерации». // Собрание законодательства РФ. – 2012. – №53 (ч. 1). - ст. 7598.

ПЕДАГОГИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

УДК 796.07
ББК 75.1

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-3-29-81-91

Сформированность навыков управления эмоциями как фактор повышения спортивного мастерства¹

Назаренко Людмила Дмитриевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой биологии человека и основ медицинских знаний, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Касаткина Наталия Михайловна,

кандидат биологических наук, начальник Управления научно-исследовательской и инновационной деятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Панова Елена Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии человека и основ медицинских знаний, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Авторы доказывают, что систематическая воспитательная деятельность, направленная на укрепление положительных духовно-нравственных свойств личности и волевой сферы, а также на развитие навыков управления психо-эмоциональным состоянием, способствуют повышению спортивного мастерства, улучшению показателей тренировочной и соревновательной деятельности. Рассматриваются результаты исследования, показавшего, что с применением стимуляторов и допинга в спорте можно успешно бороться путем использования таких высокоэффективных средств воспитания как специально организованные педагогические воздействия с применением целенаправленных физических упражнений, способствующих воспитанию самостоятельности, самодисциплины и ответственности.

Ключевые слова: легкая атлетика, психо-эмоциональная сфера, управление функциональным состоянием, индивидуальная адаптация организма, педагогический эксперимент, применение стимуляторов и допинга в спорте.

1. Работа выполнена в рамках базовой части государственного задания в научной сфере № 6.7801.2017/БЧ. «Управление функциональным состоянием как фактор индивидуальной адаптации организма спортсменов разной квалификации и специализации».

Skills to Manage Emotions as a Factor in Enhancing Sportsmanship

Nazarenko Liudmila D.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Human Biology and Basics of Medical Knowledge, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Kasatkina Natalia M.,

Candidate of Biological Sciences, Head of the Department of Research and Innovation, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Panova Elena E.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Human Biology and Basics of Medical Knowledge, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The authors prove that systematic educational activities aimed at strengthening the positive spiritual and moral properties of the individual and the volitional sphere, as well as developing the skills of managing the psycho-emotional state, contribute both to improving sportsmanship, and improving the performance of training and competitive activities. The results of a study that showed that the use of stimulants and doping in sport can be successfully combated by using such highly effective educational tools as specially organized pedagogical influences using targeted physical exercises that promote the development of independence, self-discipline and responsibility.

Keywords: athletics, psychoemotional sphere, functional state management, individual body adaptation, pedagogical experiment, use of stimulants and doping in sport.

Актуальность. Результативность спортивной борьбы определяется не только квалификацией участников, уровнем физической, технико-тактической и психологической подготовленности, но и особенностями отношения спортсмена к соревнованиям. Изучение и обобщение литературных источников по теме исследования показало, что характер реализации моторных актов, составляющих основное содержание соревновательной программы, определяется логикой алгоритма выполнения элементов сложного двигательного действия без учета состояния эмоциональной сферы [Назаренко, Валкина, Касаткина 2018; Протасов 2014]. При этом не принимается во внимание, что интуиция, формируемая одновременно с накоплением личного опыта выступлений в соревнованиях, основу которых составляют эмоции, обладающие способностью к управлению структурой движений, является существенным фактором повышения их эффективности. По данным В. А. Рагозкина [Рагозкин 2001]; А. Г. Асмолова [Асмолов 2007]; А. Г. Грецова, [Грецов 2009] и др., несформированность психо-эмоциональной сферы является одной из причин применения запрещенных фармакологических препаратов высококвалифицированными спортсменами.

Выбор наиболее эффективного способа выполнения технического приема в процессе соревновательной деятельности является важным условием достижения запланированного результата. Однако причины, обуславливающие использование конкретного варианта двигательного действия, не всегда осознаются спортсменом в связи с отсутствием навыков анализа движений в ходе противоборства с противником. Такого атлета можно легко

уговорить прибегнуть к допингу, как «надежному способу» достижения победы.

Целью данной работы является теоретическое обоснование значимости управления эмоциональной сферой квалифицированных спортсменов для повышения результативности соревновательной деятельности.

Задачи:

1. Определить роль эмоциональных переживаний в процессе спортивной деятельности и показать их значимость в борьбе с допингом.
2. Разработать методику управления эмоциональной сферой и проверить ее эффективность в ходе педагогического эксперимента.

Анализ научной и научно-методической литературы показал, что оптимальный уровень физической, технико-тактической и психологической подготовленности высококвалифицированных спортсменов к предстоящим соревнованиям определяется рядом факторов, среди которых важное место принадлежит степени сформированности его психоэмоциональной сферы. Например, высокая динамичность спортивной борьбы, обусловленная воздействием внешних и внутренних раздражителей, предусматривает необходимость адекватной ориентировки в обстановке напряженного противоборства с соперниками, эффективность которого определяется степенью сформированности навыков контроля, оценки и управления эмоциями, а также функционального состояния в ходе специально организованной разминки. В зависимости от масштаба соревнований, количества и квалификации их участников, уровня подготовленности спортсмена возрастает значимость навыков управления своим функциональным состоянием, контроля признаков повышения эмоциональной напряженности и применения приемов их снижения за счет:

- восстановления рационального дыхания;
- использования упражнений для расслабления работающих мышц;
- реализации волевого потенциала;
- применения приемов аутогенной, идеомоторной и психорегулирующей тренировки;
- усвоения способов сохранения высокого уровня готовности к соревновательной деятельности.

Результативность подготовки к выполнению спортивных действий определяется подготовительным этапом; этапом концентрации внимания и усилий на достижении поставленной цели, а также этапом оценки и самооценки эффективности соревновательных действий.

На подготовительном этапе осуществляется сбор информации об условиях проведения соревнований, составе участников, основных конкурентах, их квалификации и особенностях индивидуальной техники выполнения соревновательных действий; проводятся тренировки для адаптации к непривычной обстановке предстоящей спортивной борьбы.

Этап концентрации внимания и усилий на достижение поставленной цели характеризуется психологической готовностью к соревнованиям; сосредоточенностью на сильных сторонах своего выступления, отвлечением от соперников; мысленной визуализацией предстоящих действий. На этом этапе атлет с помощью проприоцептивных и интероцептивных ощущений определяет степень психологической, физической и технико-тактической подготовленности. Благодаря сенсорно-перцептивным каналам спортсмен определяет уровень повышения мышечного тонуса, напряжения и расслабления работающих мышц; характер изменения дыхания, частоты сердечных сокращений; у него возникает чувство «сосознанного эмоционального переживания» предстоящей деятельности (выражение Рубинштейна) [Рубинштейн 2002].

Особенностью *этапа оценки и самооценки эффективности соревновательных действий и степени их соответствия* является высокая концентрация мыслительных процессов, позволяющая через проприоцептивные сигналы получать информацию о пространственно-временных и пространственно-силовых параметрах собственных двигательных действий, а также через зрительные и слуховые сигналы об условиях их выполнения [Аболин 2014; Протасов 2014]. На данном этапе выявляются допущенные технические ошибки, осуществляется необходимая коррекция движений; сопоставляется достигнутый результат с запланированным; проводится анализ всей программы соревновательной деятельности, выявляются способы ее совершенствования; анализируются собственные ощущения, чувства и переживания; оценивается степень удовлетворенности достигнутым результатом. Реализация цели соревновательной деятельности в значительной мере обусловлена степенью уверенности в себе, основой которой являются соответствующие показатели интеллектуальной, физической, технико-тактической и психологической подготовленности.

Уверенность в своих силах является сложным психо-эмоциональным состоянием, включающим различные компоненты и элементы. Основопологающим условием уверенности спортсмена в достижении высокого спортивного результата является соответствующий уровень спортивной подготовленности, сопоставление которого с показателями ведущих атлетов международного класса позволяет получить объективные данные. Соответствие цели и задач возможностям и способностям атлета, достигнутому уровню тренированности позволяет выявить такой значимый компонент уверенности в себе, как *целеустремленность*. Постановка цели на конкретный период времени требует проявления дисциплины и самодисциплины, готовности самоограничения, подчинения действий и поступков перспективной цели. В связи с этим, возникает необходимость: конкретизации требований к объему и интенсивности тренировочных нагрузок, их рациональному распределению по макро - и мезоциклам; выявления личностно-ориентированных средств с учетом фенотипических особенностей организма; поиска методов тренировочного воздействия и форм занятий, обеспечивающих их чередование в закрытом помещении и на свежем воздухе с использованием естественных сил природы. Особое внимание должно уделяться формированию психо-эмоциональной сферы. С началом нового тренировочного цикла важно, чтобы атлет в своем личном дневнике отмечал степень удовлетворенности тренировочным занятием в зависимости:

- от настроения и поведения тренера, смысловой значимости и эмоциональных оттенков его замечаний, указаний, распоряжений, советов, пояснений, рекомендаций;
- характера, объема, интенсивности и новизны тренировочной нагрузки;
- места проведения тренировочного занятия;
- степени выполнения намеченного плана тренировки.

Для формирования целеустремленности важно упрочение навыка анализа и самоанализа достигнутых результатов в течение каждого тренировочного занятия, что позволит установить причины неполной реализации намеченной программы и выявить специфические эмоциональные реакции на допущенные ошибки. Самостоятельное выявление недостатков и недочетов в тренировочной деятельности, а также выбор эффективных средств их устранения приносит чувство эмоционального удовлетворения. При выявлении ошибок с помощью тренера спортсмену следует дать возможность самостоятельно определить приемы совершенствования техники выполняемых двигательных действий. В том случае, если ученику необходима помощь тренера, становится очевидным, что он недостаточно хорошо ориентируется в особенностях техники данного упражнения и,

следовательно, данный пробел необходимо устранить. С ростом тренированности, повышения уровня теоретической подготовленности возникают дополнительные условия для совершенствования психо-эмоциональной сферы. При высоком уровне целеустремленности, уверенности в своих силах, четко поставленной цели и эффективном выборе средств ее адекватной реализации не возникает никаких предпосылок для употребления фармакологических средств поддержки [Назаренко, Анисимова 2015; Назаренко, Валкина, Касаткина 2018]. Неуверенные в себе тренер и спортсмен пытаются решать возникающие проблемы повышения спортивного мастерства путем выбора допинговых веществ, активизирующих на короткий период времени резервные возможности организма [Козлов 2009; Назаренко, Кузнецова, Мещеряков 2018].

Важными компонентами психо-эмоциональной сферы являются *самообладание и выдержка*. Соревновательная деятельность характеризуется возникновением непредвиденных ситуаций, быстро меняющейся обстановкой и высоким накалом состязательной борьбы. Это требует навыков своевременной ориентировки, смены тактики ведения борьбы, использования вариантов наиболее эффективного выполнения соревновательных действий с учетом внезапно изменившейся ситуации. При оптимальном уровне сформированности психо-эмоциональной сферы атлет делает это без дополнительных нервно-мышечных усилий, энерготрат, и добивается запланированного результата, успешно преодолевая возникающие препятствия. Недостаточная стрессоустойчивость вынуждает спортсмена искать дополнительные средства физической и психологической поддержки, что является прямым путем к использованию запрещенных медицинских препаратов [Назаренко, Костюнина, Тимошина 2016; Назаренко, Мещеряков, Астраханцева 2018].

Одним из основополагающих компонентов психо-эмоциональной сферы является *способность к творческой импровизации тактики ведения состязательной борьбы в зависимости от внезапно появившихся обстоятельств*. Базисом для данного компонента являются высокие показатели физической и технико-тактической подготовленности, самообладание, сформированность навыков управления эмоциями, что обуславливает возможность участия в соревнованиях различного масштаба и статуса, имеющих большую значимость для приобретения личностного соревновательного опыта [Грецов 2009; Назаренко, Анисимова 2015]. Данный компонент эмоциональной сферы несовместим с запрещенными фармакологическими средствами, так как требует ясности ума, четких мыслительных процессов, адекватного реагирования на изменяющуюся обстановку соревновательной деятельности. Это подчеркивает значимость формирования психо-эмоциональной сферы как фактора, несовместимого с употреблением допинга, как во время подготовки к соревнованиям, так и в процессе состязательной деятельности.

Методика и организация исследования. Для проверки данного положения был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие 28 квалифицированных легкоатлетов (II и I разряды) 18 – 22 лет. Были организованы КГ и ЭГ, в каждой по 14 человек. Перед началом педагогического эксперимента был выявлен исходный уровень сформированности психо-эмоциональной сферы, который определялся по следующим показателям: *точность оценки мышечного ощущения при выполнении двигательного задания; создание зрительного образа выполняемого двигательного действия, степень удовлетворенности взаимоотношениями с тренерами; объективность оценки контроля и управления психо-эмоциональным состоянием*. Оценка осуществлялась группой квалифицированных тренеров (5 человек) по 5-ти бальной шкале.

Анализ полученных результатов не выявил существенных различий уровня сформированности психо-эмоциональной сферы спортсменов КГ и ЭГ, ($p > 0,05$). *Уровень*

физической подготовленности определяется по следующим показателям: бег на 30 м с высокого старта (с); бег на 300 м (с) и на 600 м (м) с низкого старта; прыжок с места толчком двух (см); тройной, пятикратный и десятикратный прыжок с места (м); толкание ядра (5 кг) вперед (м); толкание ядра, стоя спиной вперед (м). *Уровень специальной беговой подготовленности* оценивался по показателям: бег на 60 м с высокого старта; бег на 150, 300 (с) и 600 (м) м с высокого старта; тройной прыжок с места (м); пятикратный прыжок с места (м).

В КГ занятия проводились по общепринятой методике в соответствии с программой спортивной подготовки квалифицированных спортсменов, разработанной федерацией легкой атлетики РФ; в ЭГ, наряду с физической и специальной беговой подготовкой осуществлялось целенаправленное формирование психо-эмоциональной сферы. С этой целью нами была разработана методика, содержание которой составили следующие задания:

- после выполнения конкретного двигательного действия мысленно визуализировать мышечные ощущения; сопоставить их с особенностями выполнения в других условиях (на фоне утомления, с закрытыми глазами; на ограниченной опоре, с изменением скорости и т.д.);
- отметить степень удовлетворенности тональными особенностями и содержанием указаний, распоряжений, объяснений и приказов тренера (четкость и доступность формулировки, нейтральность, доброжелательность, раздражительность голоса и др.);
- изменение настроения в начале, середине и в конце тренировочного занятия;
- выявление причин ухудшения настроения в течение тренировки;
- знание и использование приемов регуляции нервно-мышечного состояния (выявление возможности устранения этой причины, установления степени зависимости настроения от действий и поведения тренера, членов команды, личного самочувствия и т.д.);
- установить моменты возникновения «чувства мышечной радости», проанализировать содержание доставивших радость упражнений, определить их параметры;
- уточнить моменты ухудшения настроения; выявить их источники.

Во время тренировочных занятий спортсменам предлагалась информация о значимости психо-эмоциональной сферы для роста показателей тренированности, повышения результативности соревновательной деятельности, совершенствования мотиваций занятий избранным видом спорта, возможности реализации резервных возможностей организма без дополнительной фармакологической поддержки и, особенно, запрещенных веществ. Спортсмены высказывали собственное мнение и отношение к проблеме допинга; предложения по способам борьбы с применением фармакологических веществ, несовместимых с задачами и принципами разностороннего развития и гармонизации организма; укрепления здоровья, личностного и физического самосовершенствования.

В процессе педагогического эксперимента спортсмены ЭГ усваивали навыки выявления и передачи мышечных ощущений, возникающих в ходе выполнения двигательных заданий различной направленности и сложности, а также с учетом их психо-эмоционального состояния. Определенную трудность для спортсменов представляло создание зрительного образа выполняемого двигательного действия, так как это требовало глубоких знаний его основ и деталей техники. В связи с этим атлетам оказывалась существенная помощь, и по мере углубления знаний они постепенно научились ассоциировать выполняемые упражнения с определенным зрительным образом. В процессе общения с тренером спортсмены осознавали, что выбор эмоциональных оттенков указаний, распоряжений и других видов общения спортивного педагога с учениками определяется их внутренним психо-эмоциональным состоянием, настроением на выполнение предлагаемой тренировочной нагрузки [Петров 2003]. В начале педагогического эксперимента

спортсмены завышали оценки контроля и управления собственным настроением, однако, с помощью наводящих вопросов тренера о точности выполнения двигательного задания, атлеты корректировали свои оценки и к окончанию педагогического эксперимента их объективность значительно возросла. По мере осознания спортсменами разумности требований педагога, дисциплинирующих их поведение на тренировке, повысилась также степень удовлетворенности взаимоотношениями с тренером.

После окончания педагогического эксперимента было проведено повторное тестирование с целью выявления динамики показателей, характеризующих уровень сформированности психо-эмоциональной сферы; физической и специальной беговой подготовленности с использованием тех же тестов. Анализ результатов исследования показал, что под воздействием систематической тренировочной нагрузки показатели психо-эмоциональной сферы улучшились в обеих группах, КГ и ЭГ, однако, в ЭГ прирост оказался существенно выше (рис.1, 2, 3, 4).

Точное определение состояния работающих мышц позволяет спортсмену оценивать уровень физической работоспособности, оптимальную дозировку при выполнении двигательных заданий, оценивать степень соответствия пространственно-временных и пространственно-силовых параметров моторного акта, модель его выполнения. Более высокие значения данного показателя в ЭГ связаны с многократным выполнением подобных двигательных заданий, что позволило сформировать необходимый навык.

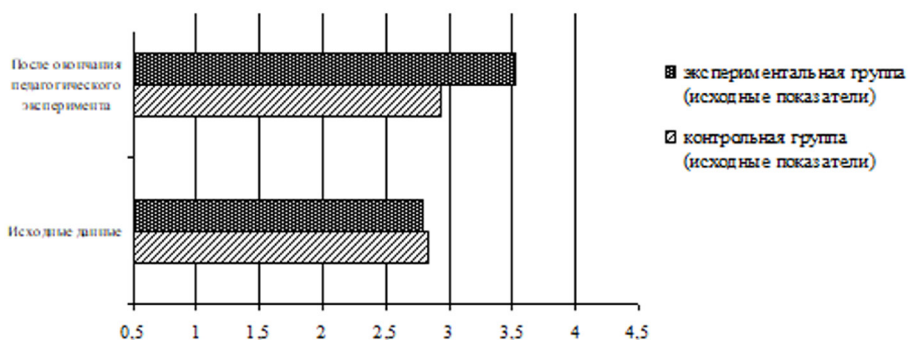


Рис.1. Точность оценки мышечных ощущений при выполнении двигательных заданий

В КГ, при исходных данных *точности оценки мышечных ощущений* при выполнении двигательных заданий в $2,83 \pm 0,19$ балла, к окончанию педагогического эксперимента данные улучшились до $2,94 \pm 0,21$ балла, ($p > 0,05$); в ЭГ, соответственно, при исходных данных в $2,79 \pm 0,23$ балла, к завершению педагогического эксперимента результаты возросли до $3,52 \pm 0,27$ балла ($p < 0,05$).

Четкость оценки эмоциональных оттенков указаний и распоряжений тренеров позволяет определить степень их соответствия внутреннему состоянию спортсмена и стимулировать его двигательную активность. В КГ, при исходных данных рассматриваемого показателя в $3,23 \pm 0,25$, к окончанию педагогического эксперимента показатели улучшились до $3,38 \pm 0,30$ ($p > 0,05$); в ЭГ, соответственно, при исходных $3,21 \pm 0,31$ балла к завершению педагогического эксперимента результаты возросли до $3,81 \pm 0,26$ балла, ($p < 0,05$). Более существенное улучшение данного показателя у спортсменов ЭГ объясняется тем, что тренер, путем использования

различных эмоциональных оттенков своих словесных воздействий, хорошо влияет на внутреннее состояние атлета и усиливает, таким образом, уверенность последнего в своих силах.

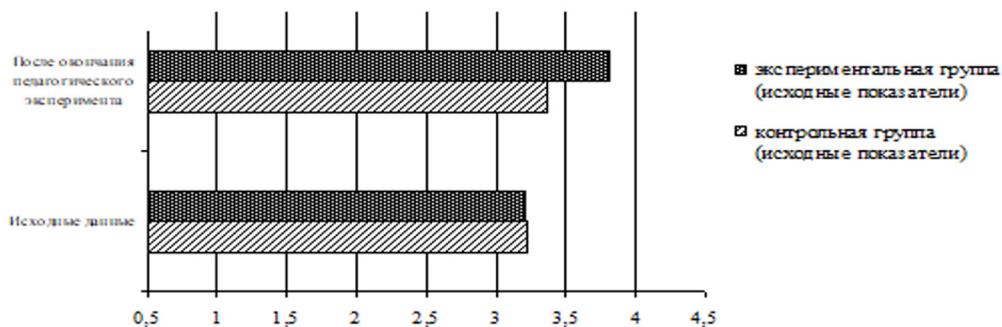


Рис.2. Четкость оценки эмоциональных оттенков, указаний, распоряжений и приказов

Подобная тенденция более существенного улучшения показателей сформированности психо-эмоциональной сферы была выявлена также по *степени удовлетворенности взаимоотношением с тренером и контролю признаков повышения эмоциональной напряженности* (табл.1).

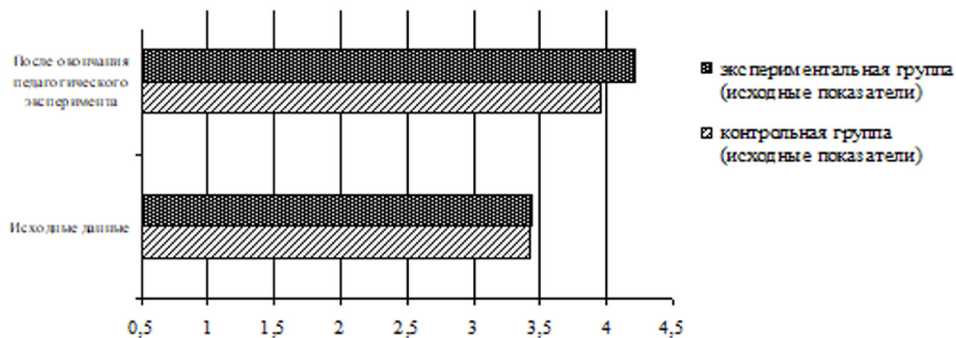


Рис.3. Степень удовлетворенности взаимоотношений с тренером

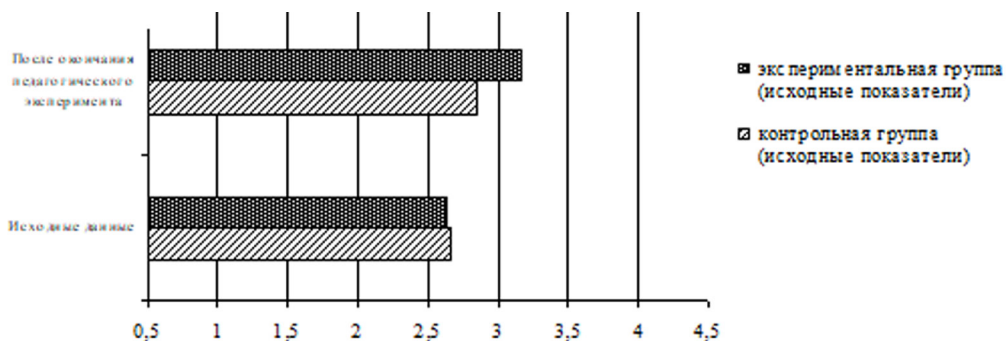


Рис.4. Контроль признаков повышения эмоциональной напряженности

В ходе педагогического эксперимента было выявлено также более значимое повышение показателей *физической подготовленности* в ЭГ. Так, в КГ, при исходных данных в беге на 30 м с высокого старта $3,12 \pm 0,18$ с, к окончанию педагогического эксперимента показатели улучшились до $3,11 \pm 0,22$ с, ($p > 0,05$); в ЭГ, соответственно, при исходных данных в $3,13 \pm 0,24$ с, к завершению педагогического эксперимента результаты возросли до $2,95 \pm 0,15$ с, ($p > 0,05$). Более высокий прирост показателей в ЭГ объясняется усилением внимания к развитию морально-волевых качеств, настойчивости, целеустремленности, силы воли и др., осуществлявшимся с помощью применения игровых и соревновательных моментов; специальных заданий с максимальными ускорениями по сигналу тренера; проведением тренировочных занятий в различных условиях: спортзале, природных зонах (лесопарке, сквере, на берегу водоема); а также с использованием специальных приемов улучшения психо-эмоционального состояния.

В КГ, при исходных данных в беге на 300 м с низкого старта в $37,92 \pm 2,61$ с, к окончанию педагогического эксперимента показатели улучшились до $37,66 \pm 1,95$ с, ($p > 0,05$); в ЭГ, соответственно, при исходных данных в $37,93 \pm 3,05$ с, к завершению педагогического эксперимента результаты возросли до $35,54 \pm 2,65$ с, В КГ, при исходных данных в беге на 600 м с низкого старта в $1,34,09 \pm 0,25,11$ с, к окончанию педагогического эксперимента показатели повысились и составили $1,31,16 \pm 0,25,17$ с, ($p > 0,05$); в ЭГ, соответственно, при исходных данных в $1,34,06 \pm 0,25,82$ с, к завершению педагогического эксперимента результаты возросли до $1,26,33 \pm 0,20,75$ с, ($p < 0,05$). Достигнутое преимущество спринтеров ЭГ в беге на 300 и 600 м с низкого старта связано с применением методики формирования морально-волевых и нравственных качеств, а также совершенствованием психо-эмоциональной сферы. Изучение и анализ фено-типологических особенностей бегунов ЭГ, их возможностей и способностей, предрасположенности к избранному виду спорта, черт характера, творческого потенциала и др. позволило максимально индивидуализировать тренировочный процесс. Разработка лично-ориентированных программ и планов спортивной подготовки, основанных на проявлении высокой степени дисциплины и самодисциплины: глубоком понимании сущности каждого двигательного задания, его роли в повышении уровня скоростно-силовых качеств; усвоении приемов контроля и управления психо-эмоциональным состоянием; совершенствовании мотивации к достижению поставленной цели – способствовало улучшению результатов, демонстрируемых спортсменами на данных дистанциях.

Прыжки с места: толчком двух, тройной, пятерной и десятикратный являются эффективным средством развития скоростно-силовых качеств, совершенствования механизма взаимодействия с опорой, повышения степени согласованности движений верхних и нижних конечностей – важных составляющих скорости бега на спринтерских дистанциях. В КГ, при исходных показателях прыжка с места толчком двух в $2,49 \pm 0,21$ м, к окончанию педагогического эксперимента показатели улучшились до $2,57 \pm 0,22$ м, ($p > 0,05$); при исходных данных тройного прыжка с места в $7,44 \pm 0,54$ м, к завершению педагогического эксперимента показатели возросли до $8,11 \pm 0,75$ м, ($p > 0,05$); в ЭГ, соответственно, при исходных данных прыжка с места толчком двух в $2,51 \pm 0,19$ м, к окончанию педагогического эксперимента результаты улучшились до $2,88 \pm 0,25$ м ($p < 0,05$); при исходных данных выполнения тройного прыжка с места в $7,43 \pm 0,49$ м, к завершению педагогического эксперимента результаты возросли до $9,06 \pm 0,69$ м, ($p < 0,05$). Более существенный прирост показателей в ЭГ объясняется осознанием спортсменами личной ответственности за повышение эффективности соревновательной деятельности; необходимости дополнительного самостоятельного выполнения двигательных

заданий за пределами тренировочного процесса, через включение их в содержание утренней зарядки, динамических пауз, активного отдыха, после окончания тренировки на фоне утомления. При этом спринтеры ЭГ хорошо понимали значимость создания положительного эмоционального фона, повышения позитивного настроения с помощью специальных приемов. Подобная динамика более существенного прироста показателей физической подготовленности спортсменов ЭГ была выявлена и по другим тестам.

Сравнительный анализ показателей *специальной беговой подготовленности* бегунов КГ и ЭГ показал, что целенаправленная работа по увеличению скорости бега на спринтерские дистанции обусловила улучшение показателей в обеих группах КГ и ЭГ при явном преимуществе спортсменов ЭГ. Так, в КГ, при исходных данных *в беге на 60 м с высокого старта* в $7,32 \pm 0,55$ с, к окончанию педагогического эксперимента показатели улучшились и составили $7,11 \pm 0,48$ с, ($p > 0,05$); *в беге на 150 м с высокого старта*, при исходных данных в $18,36 \pm 1,22$, с к завершению педагогического эксперимента показатели увеличились до $17,36 \pm 1,24$ с, ($p > 0,05$); в ЭГ, соответственно, при исходных данных *в беге на 60 м с высокого старта* в $7,33 \pm 0,47$ с, к окончанию педагогического эксперимента показатели возросли и составили $6,87 \pm 0,38$ с, ($p < 0,05$); *в беге на 150 м с высокого старта* в ЭГ, при исходных данных в $18,39 \pm 1,57$ с, к завершению педагогического эксперимента результаты улучшились до $16,14 \pm 1,35$ с, ($p < 0,05$).

В КГ, при исходных данных *в беге на 300 м с высокого старта* в $37,92 \pm 2,16$ с, к окончанию педагогического эксперимента показатели возросли до $37,66 \pm 0,2,17$ с, ($p > 0,05$); в беге на 600 м с высокого старта, при исходных данных в $1,34,09 \pm 0,22,05$ м, к завершению педагогического эксперимента показатели увеличились до $1,31,16 \pm 0,24,16$ м, ($p > 0,05$); в ЭГ, соответственно, при исходных данных в беге на 300 м в $37,93 \pm 3,15$ с, к окончанию педагогического эксперимента показатели улучшились и составили $35,54 \pm 2,75$ с, ($p < 0,05$); в беге на 600 м при исходных данных в $1,34,06 \pm 0,18,75$ м, к завершению педагогического эксперимента результаты возросли до $1,26,33 \pm 0,17,45$ м, ($p < 0,05$). Подобная динамика более существенного прироста показателей специальной беговой подготовленности спринтеров ЭГ была выявлена и по другим контрольным упражнениям. Это объясняется активной работой по развитию личностных свойств спортсменов: целеустремленности, самостоятельности, организованности, самодисциплины, творческой самоотдачи, а также специальным педагогическим воздействием на психо-эмоциональную сферу.

Заключение. Таким образом, результаты педагогического эксперимента показали, что формирование морально-волевых и нравственных качеств спортсменов, совершенствование их психо-эмоциональной сферы путем целенаправленного управления и контроля эмоций, создание педагогических условий для позитивного настроения в ходе тренировочных занятий, открывает дополнительные возможности для повышения уровня спортивного мастерства. Положительная динамика показателей физической и специальной беговой подготовленности является основным условием повышения результативности соревновательной деятельности. Кроме того, устойчивая психо-эмоциональная сфера, обеспечивающая уверенность в своих силах, избавляет высококвалифицированных спортсменов от поиска дополнительных, искусственных стимуляторов для достижения высоких спортивных результатов.

Источники и литература:

1. Аболин Н. М. Роль эмоциональной сферы в управлении движениями. // Теория и практика физической культуры. 2014. № 9. С. 27 – 29.
2. Асмолов А. Г. Психология личности. М.: Смысл: «Академия», 2007. 528 с.

3. Грецов А. Г. Методика антидопинговой работы с молодыми спортсменами. Методические рекомендации. Спб.: ФГУ СПбНИИФК, 2009. 48 с.
4. Козлов В. А. Психологическая подготовка высококвалифицированных спортсменов. В сборнике: «Основные направления развития человека». Спб., 2009. С. 123 – 126.
5. Назаренко Л. Д., Анисимова Е. А. Воспитание в спорте. М.: Научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта», 2015. 80 с.
6. Назаренко Л. Д., Костюнина Л. И., Тимошина И. Н. Проблемы использования допинга в спорте. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2016. Том 12. № 4. С. 108 – 115.
7. Назаренко Л. Д., Кузнецова З. М., Мещеряков А. В. Концепция укрепления нравственных основ спорта, несовместимых с допингом. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2018. Том 13. № 2. С. 166 – 175.
8. Назаренко Л. Д., Мещеряков А. В., Астраханцева И. В. У спорта и допинга пути разные. // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2018. № 9 (163). С. 212 – 217.
9. Назаренко Л. Д., Валкина О. Н., Касаткина Н. М. Условия успешной адаптации организма к тренировочной и соревновательной деятельности. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2018. Том 13. № 1. С. 35 – 46.
10. Петров К. В. Особенности проявления внимания в процессе соревновательной деятельности. В сборнике: «Вопросы психологии спорта». Спб.: ГДОИФК им. П.Л. Лесгафта, 2003. С. 101 – 104.
11. Протасов Е. Н. Особенности формирования навыков рационального взаимодействия с опорой у квалифицированных спринтеров. // Теория и практика физической культуры. 2014. № 11. С. 31 – 33.
12. Рогозкин В. А. Основы спортивной генетики. Спб.: Наука, 2001. 246 с.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Спб.: Питер, 2002. 720 с.

УДК 796.06

ББК 75.4

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-3-29-92-98

Управление деятельностью спортивной федерации по баскетболу на региональном уровне

Березина Лариса Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и физической культуры, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Асхадуллина Фариды Гаптельфартовна,

специалист спортивно-массовой работы, ОГКФСУ «ЦСП», г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Баскетбол для большинства российских регионов остается элементом молодежного движения в сфере физической культуры и спорта. Специфика баскетбола как социокультурного феномена в российской культуре возлагает на региональные федерации решение сложной комплексной задачи сохранения и развития всех составляющих социальной и культурной деятельности ее участников. В статье обосновывается эффективность экспериментальной программы деятельности региональной общественной организации «Федерация Баскетбола Ульяновской области», разработанной с учетом тенденций развития этого вида спорта на региональном уровне. Авторы рассматривают возможность повышения качества управленческой работы Федерации Баскетбола посредством внедрения целевой региональной программы, способствующей росту эффективности подготовки спортсменов и созданию условий для здорового образа жизни и досуга населения региона.

Ключевые слова: федерация баскетбола, управление развитием физической культуры и спорта, спорт в регионах России, нехватка профессиональных тренеров, баскетбол, популяризация спорта, спортивный резерв, массовый спорт, здоровье нации, проблемы в развитии массового спорта.

Managing Activities of Sports Basketball Federation at the Regional Level

Berezina Larisa A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Sports Disciplines and Physical Culture, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Askhadullina Farida G.,

specialist of sports and mass work, Ulyanovsk, Russia

Abstract. For most Russian regions basketball remains an important element of the youth movement in the sphere of physical education and sports. The specifics of basketball as a sociocultural phenomenon in Russian culture entrusts the regional federations with the solution of the complex task of preserving and developing all the components of social and cultural activities of its participants. The article substantiates the effectiveness of the pilot program of the regional public organization “Basketball Federation of the Ulyanovsk Region”, taking into account the developing trends of the sport at the regional level. The authors are considering the possibility of improving the management of the Basketball Federation by introducing a targeted regional program that will increase the efficiency of trainings and create conditions for a healthy lifestyle and leisure.

Keywords: basketball federation, management of the development of physical culture and sports, sports in the regions of Russia, lack of professional coaches, basketball, popularization of sports, sports reserve, mass sports, health of the nation, problems in the development of mass sports.

Введение. Решение задач по физическому воспитанию населения России обеспечивается весьма сложной системой взаимодействия государственных и общественных органов управления, которые постоянно проводят работу социально-экономического и организационного характера. Решение данных задач потребовало принципиальных изменений в системах управления на федеральном, региональном и муниципальном уровнях [Брюсов 2012, Девяткина, Тимошина 2018; Салбиев, Демьянова, Усенко 2017; Паспорт... 2015]. Важной особенностью этих перемен является заметное возрастание роли федеральной составляющей государственного управления при сохранении процессов децентрализации и роста самостоятельности регионов. Эти особенности определили повышение активности влияния государственного управления во всех сферах общественной жизни субъектов Российской Федерации, включая физическую культуру и спорт. Так как спорт является не только ярким феноменом современного мира, но и важнейшим звеном экономики, образования, здравоохранения, здорового образа жизни и досуга населения, резко возрастает роль общественных организаций (и в первую очередь – федераций по видам спорта) в его развитии [Брюсов 2012, Аппаев 2015; Паспорт... 2015].

В свете дискуссий многих специалистов [Брюсов 2012; Тимошина, Богатова, Швецова 2015; Салбиев, Демьянова, Усенко, 2017; Сячин, Мусохранов, 2018] о деятельности и функциях общероссийских федераций по олимпийским видам спорта, по всей вероятности, «настал следующий этап возрождения спорта в России, который должен быть кардинально развернут к детскому и массовому спорту, но не на уровне лозунгов и проведения показательных стартов, а обеспечивающий качественную подготовку спортивного резерва» [Брюсов 2012].

Указанные обстоятельства, а также необходимость сохранения передовых позиций баскетбола как вида спорта (при условии значительного увеличения числа занимающихся), определяют направленность и подчеркивают актуальность проведенного нами исследования.

Цель исследования: повышение эффективности деятельности региональной общественной организации «Федерация Баскетбола Ульяновской области» с учетом современных социально-экономических условий и тенденций развития баскетбола на региональном уровне в рамках реализации целевой региональной программы «Тренируйся и побеждай».

Методы и организация исследования. Достижение цели обеспечивалось применением следующих методов исследования: изучение и обобщение данных научных исследований по рассматриваемой проблеме, опрос и анкетирование, контент-анализ, педагогический эксперимент, методы математической статистики. В педагогическом исследовании (сентябрь 2017 – май 2019 гг.) приняли участие баскетболисты 9 – 25 лет, занимающиеся в ДЮСШ, баскетбольных

секциях, на базе общеобразовательных учреждений, а также спортсмены средних и высших учебных учреждений, тренеры по баскетболу различной квалификации, работающие в ДЮСШ Ульяновской области (около 4000 человек). Мы изучали целевые индикаторы программы: численность занимающихся и тренеров, количество спортивных школ и секций.

Результаты исследования и их обсуждение. В рамках реализации целевой региональной программы «Тренируйся и побеждай» нами было проведено анкетирование группы лиц, активно занимающихся баскетболом. Было опрошено 300 человек (185 мужчин и 115 женщин) в возрасте от 18 до 45 лет, в основном трудоустроенных.

По результатам анкетирования мы получили мнение любителей баскетбола о состоянии данного вида спорта в регионе. Большая часть (88% респондентов) считают, что баскетбол в регионе развивается низкими темпами. Более 60% опрошенных считают, что в муниципальных образованиях региона недостаточное количество спортивных залов для тренировок и уличных баскетбольных площадок. Около 69% отметили, что спортивные школы некачественно выполняют свою работу по подготовке юных баскетболистов. При этом у 12% респондентов дети занимаются баскетболом, 31% родителей готовы отдать своего ребенка заниматься в секцию «баскетбол», и 74% опрошенных готовы платить за занятия баскетболом, при создании благоприятных условий (привлечения к занятиям профессионального тренера, материально-технической обеспеченности и соревновательной деятельности).

По мнению 89% респондентов баскетбол практически не освещается в средствах массовой информации Ульяновска и Ульяновской области. Это один из прямых сигналов для региональной Федерации баскетбола.

Более 66% опрошенных не удовлетворены качеством судейства баскетбольных соревнований в регионе. Это обнажает еще одну важную проблему в регионе – отсутствие достаточного количества квалифицированных судей для обслуживания матчей.

Полученные результаты опроса подтверждают нашу мысль о необходимости широкого внедрения в регионе экспериментальной целевой программы «Тренируйся и побеждай» региональной общественной организации «Федерации Баскетбола Ульяновской области».

Предваряя подробный анализ оценки эффективности разработанной программы, необходимо подчеркнуть, что результаты мониторинга количества занимающихся баскетболом в Ульяновской области (УО), проведенного в 2016 году, заставляют говорить о необходимости увеличения числа баскетболистов в системе детских спортивных школ региона. По количеству занимающихся баскетболом наша область отстает от средних показателей занимающихся баскетболом в регионах страны (табл. 1.).

Таблица 1 – Численность занимающихся баскетболом в ДЮСШ и секциях по баскетболу

	Период	Количество человек		
		Всего	девушки	юноши
ДЮСШ Ульяновской области	2016	936	347	589
ДЮСШ регионов РФ (в среднем)	2016	1448	658	790
Секции по баскетболу в ООШ Ульяновской области	2016	2460	1076	1384
Секции по баскетболу в ООШ в регионах РФ (в среднем)	2016	3045	1297	1748

Следующим изучаемым показателем явилось определение количества баскетболистов в зависимости от этапов подготовки (таблица 2). Как видно из содержания таблицы 2, уже на этапе начальной подготовки количество баскетболистов снижается.

Таблица 2 – Численность занимающихся баскетболом в зависимости от этапа подготовки

Этап подготовки	Период	Количество человек		
		Всего	девушки	юноши
Спортивно-оздоровительный	2016	1698	689	1009
Этап начальной подготовки	2016	1019	402	617
Тренировочный этап	2016	510	138	372
Этап спортивного совершенствования	2016	169	79	90

Аналогичная тенденция прослеживается и на последующих этапах. В связи с этим возникает **острая необходимость в создании условий для увеличения числа занимающихся баскетболом на всех этапах подготовки.**

В ходе начального этапа исследования было выявлено, что в 2016 году количество тренеров в Ульяновске и Ульяновской области составило 120 человек, из них 39 человек работает в системе ДЮСШ на штатной основе, остальные – как внештатные специалисты, что совершенно недостаточно. Не требует доказательства мысль о том, что для значительного роста количества занимающихся баскетболом требуется увеличение численности и повышение квалификации тренерского состава [см. об этом: Березина, Быстрова, Купцов 2016].

Проведенные предварительные исследования послужили основой для коррекции экспериментальной программы в части создания благоприятных условий для интенсивного развития баскетбола в Ульяновской области.

Реализация разработанной программы успешно осуществлялась с 2017 по 2019 год в Ульяновске и Ульяновской области. Позитивный эффект этой реализации выражается в следующих основных итогах.

Для качественной реализации экспериментальной программы, расширения аудитории занимающихся, повышения конкурентоспособности баскетбола в регионе представителями региональной общественной организации «Федерация баскетбола Ульяновской области» была налажена поставка информации для СМИ и социальных сетей («ВКонтакте», «Facebook», «Twitter», «Instagram», «Youtube»), проведены пресс-конференции с участием ведущих тренеров и специалистов. Проведенные мероприятия способствовали увеличению количества подписчиков на страницах «Федерации баскетбола Ульяновской области» в социальных сетях (табл. 3).

Таблица 3 – Количественные показатели публикаций и подписчиков в социальных сетях за период исследования

Периоды	Публикации в СМИ и социальных сетях	Количество подписчиков
2016 – 2017 гг.	46 публикаций	1900 человек
2017 – 2018 гг.	Более 80 публикаций	3150 человек
2018 – 2019 гг.	Более 100 публикаций	4670 человек

Динамика изменения числа подписчиков свидетельствуют о повышении интереса к деятельности Федерации по баскетболу, и, следовательно, о росте интереса к этому виду спорта в целом и к занятиям баскетболом в частности. Можно надеяться, что каждый

третий пользователь электронных ресурсов рано или поздно начнет посещать спортивные мероприятия по баскетболу на регулярной основе.

В комплексе позитивных результатов программы одно из основных мест занимает значительное увеличение числа занимающихся баскетболом с учетом пола и возраста спортсменов (табл. 4).

Таблица 4 – Динамика показателей, занимающихся баскетболом в Ульяновской области, числящихся в ДЮСШ

Наименование организации	Период	Количество человек		
		Всего	Девушки	Юноши
ДЮСШ	2016	936	347	589
ДЮСШ	2017	<u>1006</u> 7%	<u>381</u> 9%	<u>625</u> 6%
ДЮСШ	2018	<u>1109</u> 10%	<u>419</u> 9%	<u>690</u> 10%
ДЮСШ	2019	<u>1302</u> 17%	<u>501</u> 19%	<u>801</u> 16%

Примечание: в числителе указаны абсолютные значения показателей, в знаменателе – в % от суммы показателей по Ульяновской области

За время реализации программы в Ульяновской области (с 2017 года) количество занимающихся баскетболом в системе ДЮСШ значительно возросло. Прирост в 2017 году составил 7,0 % по сравнению с показателями 2016 года. В дальнейшем положительная тенденция сохранилась, обеспечив прирост занимающихся в 2018 году на 10,0 % по сравнению с исходными данными, и в 2019 году – на 17,0 %.

Аналогичная положительная тенденция прослеживается и в динамике роста количества спортсменов, занимающихся в спортивных секциях по баскетболу в общеобразовательных школах (табл. 5).

Таблица 5 – Динамика показателей занимающихся баскетболом в Ульяновской области, числящихся в спортивных секциях в ООШ

Наименование организации	Период	Количество человек		
		Всего	девушки	юноши
спортивные секции в ООШ	2016	2460	1076	1384
спортивные секции в ООШ	2017	<u>2986</u> 21,4%	<u>1090</u> 1,3%	<u>1896</u> 36,9%
спортивные секции в ООШ	2018	<u>3869</u> 29,5%	<u>1645</u> 33,7%	<u>2224</u> 17,2%
спортивные секции в ООШ	2019	<u>4663</u> 20,5%	<u>2040</u> 24,1%	<u>2623</u> 15,2%

Примечание: 6 муниципальных образований Ульяновской области (г. Ульяновск, г. Димитровград; Ульяновский, Чердаклинский, Мелекесский, Цильнинский районы)

За период исследования в спортивных секциях по баскетболу в общеобразовательных школах в 2017 году количество занимающихся увеличилось на 21,4%, наибольший показатель прироста составил в 2018 году – 29,5%, и некоторое снижение было отмечено в 2019 году – 20,5%.

Есть все основания полагать, что такой рост числа занимающихся баскетболом в спортивных школах и в системе секционных занятий является следствием реализации экспериментальной программы.

Вполне естественно, что рост численности занимающихся баскетболом требует увеличения количества квалифицированных специалистов.

Как видно из рисунка 1, динамика численности тренеров по баскетболу соответствует в целом динамике численности баскетболистов и носит позитивный характер.

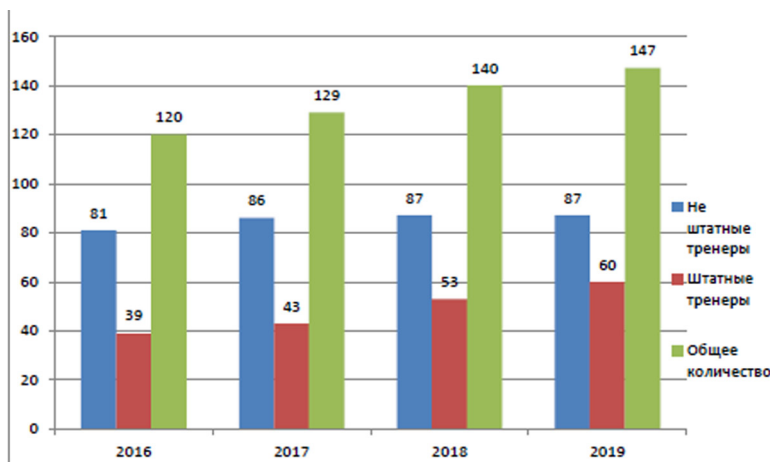


Рис. 1. Динамика численности тренеров по баскетболу за период исследования

Если в 2016 году в этом виде спорта работали 120 тренеров, то в 2017 году их число возросло до 129 человек (на 7,5 % больше), в 2018 году – до 140 человек (на 8,5 % больше), в 2019 году – до 147 человек (на 5,0 % больше).

Дальнейший сравнительный анализ состояния баскетбола Ульяновской области (по данным 2016 – 2018 гг.) осуществлялся на основе сопоставления качественного состава и квалификации занимающихся (рис. 2).

Следует отметить, что за период реализации экспериментальной программы в Ульяновске и Ульяновской области были достигнуты хорошие показатели повышения квалификации спортсменов-баскетболистов. Так, в 2016 году более 70 спортсменам были присвоены II взрослый разряд, 39 спортсменам – первый разряд. При этом не возросло количество кандидатов в мастера спорта и мастеров спорта России. Также хорошие результаты в регионе были достигнуты спортсменами и в 2017 г. Более 90 спортсменов выполнили II взрослый разряд и более 40 выполнили первый разряд, а двум спортсменам было присвоено звание КМС.

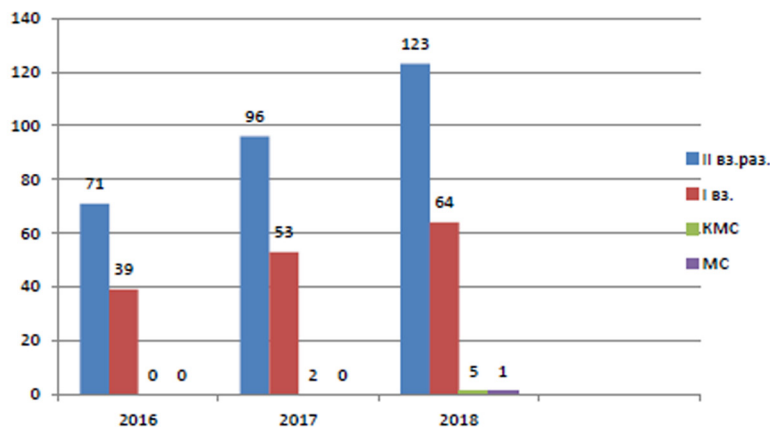


Рис. – 2. Динамика состава и квалификации занимающихся

Положительная тенденция была отмечена и в 2018 году. Более 120 спортсменам присвоен II взрослый разряд, 64 спортсменам – первый разряд, пяти баскетболистам – звание КМС, и одному спортсмену – звание МС.

Анализ большинства исследуемых показателей свидетельствует о том, что развитие баскетбола в Ульяновске и Ульяновской области имеет выраженную позитивную динамику.

Заключение. На основании полученных результатов в ходе проведенного исследования можно заключить, что реализация экспериментальной программы «Тренируйся и побеждай» позволяет создать наиболее благоприятные условия для подготовки спортивного резерва команд по баскетболу высокого уровня, положительно сказывается на совершенствовании системы подготовки и переподготовки тренерского состава. Количественные показатели целевых индикаторов подтверждают эффективность разработанной нами программы, которая не ограничивалась только работой по подготовке спортивного резерва, но и была направлена на решение задач комплексного характера – модернизации системы управления физической культуры и спорта, развития инфраструктуры, расширения спектра соревнований по баскетболу, создания насыщенного информационного поля, формирования здорового образа жизни всех слоев населения Ульяновской области.

Источники и литература:

1. Аппаев Р.Х. Развитие спорта среди молодежи в России. // SCIENCE TIME. 2015. № 12(24). С. 43 – 46.
2. Брюсов Г.П. Модель деятельности спортивной федерации по развитию вида спорта в современных социально-экономических условиях. // Автореферат диссертации. Санкт-Петербург, 2012. [Электронный ресурс]. // URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-04/dissertaciya-model-deyatelnosti-sportivnoy-federatsii-po-razvitiyu-vida-sporta-v-sovremennyh-sotsialno-ekonomicheskikh-usloviyah#1ixzz5wYNNM5P1> (дата обращения: 10.08.2019).
3. Березина Л. А., Быстрова О. Л., Купцов И. М. Информационно-аналитическая компетентность тренера в рамках педагогического образования. // Казанская наука. 2016. № 10. С. 125 – 127.
4. Девяткина Т. В., Тимошина И. Н. Педагогическое образование в эпоху цифровой социализации и кризиса социальных институтов. // Поволжский педагогический поиск. 2018. Т. 26. № 4 (26). С. 8 – 13.
5. Тимошина И. Н., Богатова С. В., Швецова Т. В. Планирование процесса спортивной подготовки в стритболе. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2015. № 4. С. 17 – 20.
6. Салбиев А. Г., Демьянова Л. М., Усенко С. В. Популяризация баскетбола в России. // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2017. № 4. С. 18 – 21.
7. Сячин И. С., Мусохранов А. Ю. История развития баскетбола в России. // Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и инновации. 2018. С. 237 – 239.
8. Паспорт Федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2016-2020 гг.» [Электронный ресурс]. // URL: http://www.minsport.gov.ru/p30_21012015.pdf. (дата обращения: 10.08.2019).

ИСТОРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 94, 930.2

ББК 63.3(2)

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-3-29-99-105

Рабочие волнения в Симбирской губернии: по материалам Симбирской губернской чрезвычайной комиссии (1920 – 1921 гг.)¹

Чигрин Максим Валерьевич,

аспирант историко-филологического факультета, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Штылев Денис Владимирович,

магистрант историко-филологического факультета, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Аннотация. Впервые вводится в научный оборот большой пласт ранее засекреченных неопубликованных архивных документов из фондов Государственного архива Ульяновской области и Государственного архива новейшей истории Ульяновской области. Тщательное изучение рабочих протестов в провинции в начальный период истории советского государства помогает авторам восстановить объективную картину происшедшего в постреволюционной России. Анализ протестов рабочего класса в локальном аспекте позволяет определить реальный статус рабочих при советской власти, непредвзято описать отношение рабочих к своему правовому и социальному положению. Установлено, что рабочий протест в Симбирске носил в основном экономический характер, однако, по сведениям Симбирской Губернской ЧК, подстрекателями и организаторами волнений зачастую выступали оппозиционные Советской власти партии, а именно эсеры и анархисты.

Ключевые слова: Симбирская губерния, рабочий протест, итальянская забастовка, митинг, предприятия, продовольственные трудности.

Working Unrest in the Simbirsk Province: Based on the Materials of the Simbirsk Provincial Emergency Commission (1920 - 1921)

Chigrin Maksim V.,

postgraduate student, School of History and Philology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia.

1. Научный руководитель исследовательской группы – Мухамедов Р.А., доктор исторических наук, профессор кафедры истории, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Shtylev Denis V.,

Master student, School of History and Philology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia.

Abstract. A thorough study of labor protests in the provinces during the initial period of the history of the Soviet state helps to restore the objective picture of what was happening in post-revolutionary Russia. The analysis of the protests of the working class in the local aspect makes it possible to determine the real status of the workers under the Soviet regime, and it is unbiased to describe the attitude of workers to their legal and social status. A large stratum of previously classified unpublished archival documents from the funds was put into scientific circulation. The working protest in Simbirsk had mainly an economic nature, however, according to the information of the Simbirsk Provincial Cheka, the opposition parties such as Socialist Revolutionaries and Anarchists were often the instigators and organizers of the unrest.

Keywords: Simbirsk province, labor protest, Italian strike, mass meeting, enterprises, food difficulties.

Вопросы социально-политического развития русского рабочего движения в истории третьей русской революции и постреволюционного периода относятся к разряду весьма сложных и вызывающих противоречивые толкования. Особенно проблематично достижение научного консенсуса в трактовке отношения промышленного пролетариата к «рабочей политике» большевистского руководства. В связи с этим не утрачивают актуальность исследования, связанные с поиском причин и определением момента, когда РКП(б), как ударный отряд революции и авангард пролетарских масс, трансформируется в самостоятельного политического гегемона, а «диктатура пролетариата» перерастает в партийную диктатуру, что сопровождается рабочими волнениями и забастовками на советских предприятиях.

В отечественной историографии рабочие выступления в Советский период исследовались предвзято, в рамках идеологической конъюнктуры. В основном рассмотрение данной темы затрагивало политическую борьбу большевиков с эсерами, анархистами и меньшевиками в профсоюзах. По понятной причине исследования участия промышленных рабочих в вооруженной борьбе против Советского правительства проводились не всегда и не во всем объективно и всесторонне [Баевский 1984] [Гимпельсон 1974] [Лютов 1987].

Открытие доступа к архивным материалам положительно отразилось на исследованиях вышеназванного вопроса. При этом и сегодня сохраняется основной недостаток в исследованиях рабочих волнений – опора на документы из «столичных» архивов и акцентирование внимания на период «военного коммунизма» (1918 г.), в то время как основные рабочие выступления приходились на «кризисный период» 1920 г. Исключение составляет работа И.Н. Камардина, внесшего заметный вклад в изучение региональных событий в статье «Рабочий протест в Поволжье в 1919 – 1920 гг.» [Камардин 2013].

Целью данной статьи является представление результатов исследования причин и масштабов рабочих волнений на предприятиях Симбирской губернии, осуществленного на материалах Симбирской Губернской Чрезвычайной комиссии как органа государственной безопасности, отвечающего за политическую сохранность общества и государства.

За время гражданской войны, на территориях, где была установлена Советская власть, периодически происходили достаточно крупные выступления представителей «низших» классов. Так, на территории Симбирской губернии в 1920 году происходила

серия относительно крупных рабочих волнений, преимущественно с экономическими требованиями, но не лишенных и политической подоплёки. Рабочие выступления в Симбирске чаще всего были вызваны крайне тяжелым экономическим положением рабочих и низким уровнем жизни, связанным, прежде всего, с неурожаем в Поволжском регионе и массовым вывозом продуктов первой необходимости в центральные и индустриальные области страны [ГАУО. Ф. Р-200. Оп. 1. Д. 141: 16]. Постоянные задержки продовольствия, снаряжения и стремительный рост цен на черном рынке вызывали рост протестных настроений на предприятиях. Получившие богатый опыт революционной борьбы и не скрепленные советскими трудовыми отношениями, рабочие активно участвовали в протестных мероприятиях. Рабочий протест в Симбирске носил в основном продовольственно-экономический характер, однако по сведениям Симбирской Губернской ЧК подстрекателями и организаторами волнений зачастую выступали оппозиционные Советской власти партии, а именно эсеры и анархисты.

В 1918 году по РСФСР на одного взрослого человека в рабочей семье в среднем приходилось 2434 калории (в Симбирске – 3285 калорий), а в 1920 году жители Симбирской губернии потребляли 2327 калорий [ГАУО. Ф. Р.- 634. Оп. 1. Д. 30: 80 об.]. Эти показатели не соответствовали нормам калорийности питания для работающего населения, выработанным весной 1918 года на губернском медицинском съезде.

Таблица 1.

Нормы калорийности питания, установленные на губернском медицинском съезде весной 1918 года*

Группа	Количество необходимых к/кал.
Безработный	2 300 к/кал
Работающий на легкой работе	2 600 к/кал
Работающий на средней работе	3 100 к/кал
Работающий на тяжелой работе	3 600 к/кал

* Составлено по данным: Статистический ежегодник. 1918 – 1920 гг. Вып. 1. М., 1921. С. 20–22, 28–30.

Из-за проблем с продовольствием в городе правительство вынуждено было принять решительные меры. Значимым документом стал Декрет о классовом пайке. Устанавливаемая им распределительная система должна была обеспечить каждого гражданина жизненно необходимым количеством продовольствия. 16 августа 1919 года члены коллегии Губпродкома и представители других ведомств и организаций выработали инструкцию, согласно которой все граждане городов области были поделены по своему социальному положению на категории [ГАУО. Ф. Р.- 634. Оп. 1. Д. 10: 1]. К первой категории отнесли ремесленников и квалифицированных рабочих. Сюда входили виноделы, кочегары, литейщики, слесаря, шоферы, бойцы скотобоен, наборщики, масленщики, чистильщики сапог. Ко второй категории отнесли представителей «белых воротничков»: служащих и интеллигенцию, пенсионеров и демобилизованных воинов, инвалидов и иждивенцев. В третью категорию вошли лица, которые жили на доходы от капиталов (денежного и торгово-промышленного), служители культа, лица без определенных занятий, а также всякого рода подрядчики и держатели неремесленных торгово-промышленных заведений, а именно чайных, буфетов, столовых, бань и т.д. Интеллигенция и специалисты не ремесленники составили всего 1/23 часть от всего

работоспособного населения [ГАУО. Ф. Р. - 634. Оп. 1. Д. 10: 7]. В соответствии с данным законодательным актом осуществлялось снабжение рабочих продуктами и товарами первой необходимости, причем количество выдаваемых продуктов и товаров первой необходимости все время менялось в сторону уменьшения (Таблица 2).

Таблица 2.

Питание семьи рабочих в Симбирской губернии (март 1919 – ноябрь 1920 гг.)*

Период/Наименование продукта	Март-апрель 1919	Июль 1919	Декабрь 1919	Май 1920	Октябрь-ноябрь 1920
Число дней довольствия	644	857	2345	1443	1043
Хлеба печеного	0,776	0,417	0,704	0,506	0,569
Муки	0,857	0,47	0,684	0,811	0,651
Крупы и зерна	0,170	0,151	0,15	0,261	0,224
Картофеля	1,520	0,923	1,518	1,520	1,564
Овощей	0,160	0,247	0,107	0,109	0,43
Масла растит.	0,031	0,036	0,041	0,018	0,007
Сахара	0,027	0,027	0,037	0,024	0,011
Мяса	0,106	0,139	0,284	0,121	0,23
Сала	0	0,002	0,030	0,002	0,007
Рыбы	0,015	0,013	0,041	0,007	0,017
Молочных продуктов	0,160	0,435	0,255	0,36	0,1
Яиц	0	0,068	0,017	0,019	0,007
Соли	0,031	0,029	0,038	0,048	0,035
Чая и кофе	0,004	0,003	0,010	0,061	0,012

*Составлено по данным: Статистический ежегодник. 1918 - 1920 гг. Вып. 1. М., 1921. С. 20 – 22.

Если проанализировать перечень продуктов питания, то можно отметить, что в продуктовом наборе рабочих содержалось большая доля белков и жиров. Это объяснялось, прежде всего, тем, что рабочим выдавалось больше продуктов, так как их работа требовала большой затраты физических сил (Таблица 3).

Таблица 3.

Суточная потребность рабочих в питательных веществах *

Питательные вещества	Белки	Жиры	Углеводы	Калории
Норма	100 гр.	60 гр.	510 гр.	3059
Среднее количество в пище рабочих	81,23	43,73	552,1	3003,6
Дефицит	28,77%	27,12%	-	2,82%

*Составлено по данным: Статистический ежегодник. 1918 - 1920 гг. Вып. 1. М., 1921. С. 4 – 6.

При этом в Симбирской губернии 1920 года происходило резкое и повсеместное обнищание рабочего класса, рабочие голодали, плохие условия труда и изношенное

рабочее снаряжение создавали ситуацию, при которой стало невозможно заниматься полноценной трудовой деятельностью. Все эти факторы послужили триггером для начала рабочих забастовок.

Необходимо отметить, что продовольственные цены в Симбирске, как и во всех городах Поволжья, были значительно ниже, чем в центральных районах России. Так, в январе 1920 г. продуктовый паек на московских рынках стоил 797 рублей, тогда как на рынках Симбирска – 124 рубля [Бравина 2008: 24]. Но весной, в связи с размещением в городе воинских частей, цены на продукты поднялись в среднем на 64 % [ГАУО. Ф. Р-212. Оп. 2. Д. 15: 17].

Из донесения СГЧК от 28 января 1920 года следует, что на общем собрании Патронного завода фракцией коммунистов было принято решение выдвигать кандидатов в коллектив через ячейки по мастерским. Районный комитет и коллектив не одобрили данное решение, а выставили своих кандидатов, которых и провели в руководящий состав заводских ячеек [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 277: 25]. Рабочий коллектив назначил общее собрание, когда половина завода работала, вследствие чего большинство коммунистов были заняты на производстве. Членов партии на патронном заводе насчитывалось 1600 человек, а на собрании было всего 300 человек [ГАУО. Ф. Р-196. Оп. 1. Д. 551: 21]. Из приведенного факта видно, что рабочие начинают проявлять свое недовольство партией в лице ее членов.

В мае 1920 года рабочими 1-й гильзовой мастерской была объявлена забастовка. Рабочие требовали прибавку к жалованию или полную выдачу продовольственного пайка [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 277: 87]. Работниками ВЧК было установлено, что подстрекателями волнений выступили эсер Кузьмин, меньшевик Филиппов, меньшевик Зеньковский и бывший коммунист Степанов. Все они были уличены в антикоммунистической агитации. Забастовка закончилась арестом двенадцати рабочих [ГАУО. Ф. Р-196. Оп. 1. Д. 564: 12]. Симбирский губревтрибунал приговорил: рабочего Н. Ф. Филиппова к условному расстрелу с отправкой на железнодорожный транспорт, еще один рабочий был осужден на 10 лет лишения свободы (эту меру в последствии заменили отправкой на фронт), трое рабочих получили 3 года изоляции в концлагере, а остальные подстрекатели приговорены к общественному порицанию [ГАУО. Ф. Р-125. Оп. 3. Д. 986: 3].

2-го октября 1920 года состоялась попытка второй забастовки. Однако, после серии пропагандистских разъяснительных митингов ее удалось погасить. Заседание симбирского губисполкома установило, что в забастовке принимали участи не только подстрекатели антисоветской направленности, но и коммунисты [Камардин 2013: 1].

9 марта 1921 года сотрудниками Симбирского Губчека были получены следующие сведения: «по городу Симбирску, в обывательской среде ходят слухи, что кем-то за оружием для организации восстания посланы на подводах крестьяне в Уфу, а в административных единицах ходят слухи об ожидании восстания, говорят, что «дальше некуда идти, помрем с голоду» [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 277: 137].

Настроение красноармейцев в губернии было ничуть не лучше. В 70-ом полку кем-то был распространен слух, что в Москве Ленин и Троцкий убиты, и образовалась новая партия, называемая по-старому: «Большевиками», однако на деле коммунистам уже не подчиняющаяся [Симбирская губерния 1958: 254].

Среди военнослужащих систематически в 1921 году выявлялись случаи спекуляции. Несмотря на жалобы о плохом продовольственном состоянии, некоторые красноармейцы торговали хлебом, селедками и другими продуктами. Очевидно источниками, из которых

бойцы-спекулянты брали товар на продажу, были военные кладовые [Шарошкин 1976: 231].

Самое крупное рабочее выступление было отмечено на Симбирском патронном заводе. 6 марта 1921 года, рабочие инструментальной и механических мастерских дневной смены отказались работать десятичасовую смену и бросили работу на 2 часа раньше [ГАУО. Ф. Р-196. Оп. 1. Д. 580: 24]. При выяснении причин рабочие заявили, что им не выдали полностью продуктов, и у большинства из них нет обуви. Ночная смена бросила работать часом раньше, но начком гарнизона силой задержал их до конца рабочего дня. Невыпущенные из мастерской рабочие все равно отказались осуществлять трудовую деятельность [ГАУО. Ф. Р-196. Оп. 1. Д. 582: 12].

7 марта, предлагалось организовать собрание на патронном заводе, где должно было выясниться отношение рабочих к 10-ти часовому рабочему дню. Заводуправление предложило арестовать 6 рабочих из бывших эсеров, являющихся наиболее активными в рабочей среде упомянутых мастерских [Путилов 1928: 18]. Руководство Симбирского губчека посчитало такой шаг в данный момент не целесообразным, так как арест мог бы обострить ситуацию и вызвать полное прекращение работ [ГАУО. Ф. Р-1048. Оп. 2. Д. 6: 4].

На секретном заседании Симбирского бюро губкома РКП, Президиума Губисполкома и Губернской Контрольной комиссии было установлено, что на патронном заводе трудовые конфликты были спровоцированы эсеровской и меньшевистской пропагандой, однако причина недовольства кроется непосредственно в нехватке продовольствия и амуниции. Кроме того, имела место задолженность завода перед рабочими в 2 миллиарда рублей, что было совершенно недопустимо в данной политической обстановке [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 277: 138]. При этом гарнизон проявил недовольство фактом отсутствия хлеба, так как «суп представлял из себя воду и крупу». Губпродукту было приказано отправить отделу снабжения завода 300 пуд муки для выдачи дополнительного пайка всем стоящим на постах красноармейцам в виду премии. Для обмундирования гарнизона планировалось выдать: «сапоги или ботинки – 700 пар, портянок – 700 пар, а также рубах, кальсон, гимнастерок и шаровар – 300 комплектов» [Люттов 1987: 8]. Описанные выше меры были совершенно необходимы. Находящийся на заводе рабочий батальон в количестве 1500 человек был практически совершенно разут (лапти, которые носили бойцы, порвались). Отмечались в батальоне и случаи злостного нарушения бойцами дисциплины. Для искоренения ситуации военным комиссариатом было приказано выдать людям необходимо белье, обувь и портянки в количестве 1500 комплектов. Забастовка закончилась разъяснительными мероприятиями в виде митингов и бесед в рабочей среде [ГАУО. Ф. Р-196. Оп. 1. Д. 575: 12].

Источники Симбирской Губернской ЧК сообщали, что на 2 апреля 1921 года, состояние заводов и фабрик в политическом отношении было удовлетворительным. Однако, в Корсунском уезде на суконной фабрике № 3 была кем-то приклеена рукописная эсеровская листовка-прокламация с призывом «кончить крепостное право и спасти матушку Россию» [ГАУО. Ф. Р-1048. Оп. 2. Д. 9: 7].

Согласно докладу Губчека уполномоченному № 4 товарищу Яриоцу 21 июня 1921, большая доля рабочих Московско-казанской железной дороги с 2 часов дня оставили работу, из-за чего осталось не больше 12 – 15 человек [6. Д. 277]. Причиной остановки работы была нехватка продовольствия. 22 июня рабочие приступили к работе. Вечером этого же числа, в Депо рабочими было запланировано внеочередное собрание на в 6 часов вечера [ГАУО. Ф. Р-196. Оп. 1. Д. 581: 21].

Следующие донесение уполномоченному тов. Яриоцу свидетельствовало о том, что 22 июня рабочие депо Киндяковка бросили работать и организовали собрание

по поводу нехватки продовольствия. Количество рабочих при депо Киндяковка было 340 человек. На станции Симбирск-1, рабочие Депо, придя на работу, организовали итальянскую забастовку [Симбирская губерния ... 1960: 251].

24 июня 1921 года сотрудники ВЧК получили сведения о том, что на центральной телефонной станции вечером планируется забастовка. Работники станции заявляли: «Сегодня мы не работаем и соединять не будем». В это же самое время на собрании в главном управлении Волго-Бугульминской ж/д было принято решение о забастовке [Лютов 1987: 8].

6-го июля в районе часа ночи работниками губчека от осведомителя было получено сообщение о забастовке на почве продовольствия в районе поселка Верхняя Часовня [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 277: 84].

Таким образом, в постреволюционное время большинство рабочих выступлений в Симбирске и вообще в Поволжье не поднялись на уровень политических. Необходимо отметить, что, прерывая забастовки, власти не шли на «кровавые» меры. К зачинщикам применялись как правило достаточно мягкие меры воздействия, такие как отправка на фронт, временная изоляция, разъяснительные беседы и митинги. Наказывая зачинщиков, власть параллельно этому предпринимала меры по ликвидации хотя бы части причин недовольства людей. Сами рабочие не были настроены антисоветски, их недовольство было скорее жестом эмоционального отчаяния, вызванным лишением возможности удовлетворять самые скромные, базовые потребности в еде и одежде. Подобные забастовки грозили серьезными последствиями для Советской власти. Например, приостановка работы военных предприятий, таких как Патронный завод, например, могла привести к невыполнению государственного плана и сбою жизненно необходимых поставок на фронт. Поэтому жесткие меры по пресечению забастовок в условиях военного времени можно считать более чем оправданными.

Источники и литература:

1. Баевский Д. А. Рабочий класс в первые годы Советской власти. (1917 – 1921 гг.). М. Наука, 1974. 336 с.
2. Бравина М. А. Продовольственная проблема в провинциальном Симбирске во время Гражданской войны. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Исторические науки. 2008. № 2. С. 20 – 29.
3. ГАУО. Ф. Р-1048. Оп. 2. Д. 6, 9.
4. ГАУО. Ф. Р-196. Оп. 1. Д. 551, 564, 575, 580, 581, 582.
5. ГАУО. Ф. Р-200. Оп. 1. Д. 141.
6. ГАУО. Ф. Р-212. Оп. 2. Д. 15.
7. ГАУО. Ф. Р-634. Оп. 1. Д. 10, 35.
8. Гимпельсон Е. Г. Советский рабочий класс. 1918 – 1920 гг. Социально-политические изменения. М.: Наука, 1974. 352 с.
9. Государственный архив новейшей истории Ульяновской области (ГАНИ УО). Ф. 1. Оп. 1. Д. 277.
10. Государственный архив Ульяновской области (ГАУО). Ф. Р-125. Оп. 3. Д. 986.
11. Камардин И. Н. Рабочий протест в Поволжье в 1919 – 1920 гг. // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: История. Политология. Экономика. Информатика. 2013. №22 (165). Вып. 28. С. 134 – 140.
12. Лютов Л. Н. Борьба рабочего класса Симбирской губернии за социалистическую дисциплину, повышение производительности труда в 1918 – 1921 гг. // Краеведческие записки. Ульяновск, 1987. № 7. С. 3 – 12.
13. Путилов А. Н. Краеведческий сборник. Материалы для истории фабрично-заводской промышленности Ульяновской губернии. Ульяновск, 1928. 85 с.
14. Симбирская губерния в 1918 – 1920 гг.: сб. воспоминаний / под ред. Н. Д. Фомина. Ульяновск: Ульяновское книж. изд-во, 1958. 432 с.
15. Симбирская губерния в годы гражданской войны. Сборник документов. Т. 2. (март 1919 – декабрь 1920 г.). Ульяновск: Ульяновское книж. изд-во, 1960. 503 с.
16. Статистический ежегодник. 1918 – 1920 гг. Вып. 1. М.: Труды Центрального статистического управления РСФСР, 1921. 250 с.
17. Шарошкин Н. А. Рабочий класс Поволжья в первое десятилетие Советской власти (1917 – 1927 гг.). М.: Мысль, 1976. 411 с.

УДК 94,930.2
ББК 63.3(2)

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-3-29-106-112

Рост антисоветских настроений в сельской местности Симбирской губернии в 1920 – 1921 гг.: по оперативным сведениям Симбирской губернской чрезвычайной комиссии

Мухамедов Рашит Алимович,

доктор исторических наук, профессор кафедры истории, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Чигрин Максим Валерьевич,

аспирант историко-филологического факультета, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Штылев Денис Владимирович,

магистрант историко-филологического факультета, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Аннотация. На основе информационных сводок, докладов и переписок Симбирской губернской чрезвычайной комиссии в 1920 – 1921 гг., характеризующих экономическую и политическую ситуацию в губернии, авторы рассматривают особенности деятельности в деревне представителей антисоветских партий, формы и способы выражения крестьянами недовольства «продразверсткой», реализуемой местными партийными структурами в рамках политики «военного коммунизма». Впервые вводится в научный оборот большой пласт ранее засекреченных неопубликованных архивных документов из фондов ГАУО и ГАНИ УО. Делается вывод о том, что произошедшая у сельских жителей в Симбирской губернии в 1920 – 1921 гг. перемена отношения к советской власти была обусловлена вывозом зерна из административных единиц губернии в индустриальные регионы страны, низким уровнем политического просвещения в сельской местности, слабой организацией пропагандистской работы в деревне партийными агитаторами.

Ключевые слова: история России, первые годы советской власти, Симбирская губерния в 20-е годы, действия парткомов на местах, чрезвычайные формы экономического регулирования, военный коммунизм, антисоветские настроения в первые годы советской власти, ЧК, Симбирская губернская чрезвычайная комиссия, коммунистическая ячейка, бандитизм, секретно-информационный отдел.

Growth of Anti-Soviet Vibes in Rural Areas of the Simbirsk province in 1920 - 1921: According to Operational Information of the Simbirsk Provincial Emergency Commission

Mukhamedov Rashit A.,

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of History, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia.

Chigrin Maksim V.,

postgraduate student, School of History and Philology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia.

Shtylev Denis V.,

Master student, School of History and Philology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia.

Abstract. The article is based on summaries, reports and correspondence of the Simbirsk provincial emergency commission in 1920-1921 that characterize the economic and political situation in the province. The authors consider the actions of anti-Soviet parties in the province, as well as forms and ways of peasant dissatisfaction with the “surplus appraisal” implemented by local party structures within the framework of the policy of “war communism”. A large layer of previously classified unpublished archival documents was put into scientific circulation. It is concluded what happened to rural residents in the Simbirsk province in 1920-1921. The main issues are the change in attitude to the Soviet regime was due to the export of grain from the administrative units of the province to the industrial regions of the country, the low level of political education in the countryside, and the poor organization of propaganda work in the province by party agitators.

Keywords: history of Russia, first years of Soviet power, the Simbirsk province, actions of local party committees, extreme forms of economic regulation, military communism, anti-Soviet vibes during the first years of Soviet power, the Cheka, the Simbirsk provincial emergency commission, the communist cell, banditry, secret information department.

В последние десятилетия происходит переосмысление взглядов на события, произошедшие в начальные годы советской власти, а также переоценка достижений советского правительства. В академической среде, как на общероссийском, так и локальном уровнях, в настоящее время тема роста антисоветских настроений в сельской местности в 1920 – 1921 гг. освещена лишь частично: исследователи акцентируют внимание главным образом на процессах реализации правительственных постановлений [Зарипов 1999; Заерова 2006; Войнов 2012]. Непосредственно указанной проблематике посвящен труд Т. А. Чуприновой, исследовавшей процесс формирования чрезвычайных форм регулирования экономической сферы в период гражданской конфронтации и выявившей реакцию сельских жителей на осуществляемые властью мероприятия [Чупринова 2009]. Анализ архивных документов, отражающих деятельность Симбирской Губернской ЧК, поможет ликвидировать еще остающиеся «белые пятна» в нашем понимании того, как сельские граждане относились к проводимым советской властью мероприятиям.

Рассмотрение в статье процесса политической дестабилизации на деревне осуществляется на основании содержания донесений, оперативных сводок, докладов

и служебной переписки Симбирской ГубЧК. В отчетах чрезвычайкома давалась оценка политической работе РКП(б) и ее результатам на селе. При этом следует принять во внимание, что далеко не всегда политическая работа ячеек РКП(б) оценивалась чекистами удовлетворительно. В частности, обнаружившиеся факты политической несознательности крестьянской массы ставились в вину непосредственно представителям Сельсоветов и членам РКП(б) [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 173: 19]. Так, из сводок секретно-информационного отдела Губернской ЧК по Сызранскому уезду мы узнаем, что в январе 1920 года работа ячеек РКП(б) в области распространения идей социалистического строительства и коммунизма в широких массах по-прежнему проводилась в городской черте, проводилась крайне вяло, коммунисты ограничились проведением несколькими митингов, приуроченных к праздничным датам [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 173: 24]. Исходя из вышеизложенного отчета комиссии, следует полагать, что пропагандистская работа партийными структурами проводилась, главным образом, спонтанно, не существовало четкого плана проведения мероприятий. Во многом такое положение сложилось по следующим причинам: во-первых, из-за недостатка способных политических работников, так как большинство из них были сильно перегружены партийной и советской работой; во-вторых, из-за отсутствия инициативы со стороны парткома.

Однако, несмотря на выявленные недостатки в области распространения идей социалистического строительства и коммунизма, сотрудники секретно-информационного отдела чрезвычайкома отмечали удовлетворительную работу комячеек в Сызранской административной единице губернии. Согласно докладу от 14 января 1920 года, ячейки проводили большое количество мероприятий в сфере культурно-просветительской деятельности. Непосредственно в Сызрани ячейками было организовано шесть культурно-просветительских кружков, членами которых являлись преимущественно представители крестьянской молодежи [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 277: 19]. Также, некоторые ячейки осуществляли по своей инициативе борьбу с самогонщиками, спекулянтами и дезертирами, что выражалось в выявлении противозаконных случаев и занесении их в специальный список, который отправлялся в чрезвычайком для проведения дальнейшего расследования [ГАУО. Ф. Р-200. Оп. 1. Д. 332: 19].

В Сызранском уезде, согласно информационным сводкам осведомителей Симбирской ГубЧК, настроение среди сельских рабочих по отношению к советской власти было в основном положительным или нейтральным. Негативно относились к власти в основном кулаки, спекулянты, представители буржуазии и часть интеллигенции, служившей в Советских учреждениях [ГАУО. Ф. Р-200. Оп. 2. Д. 615: 15].

В марте 1920 года в губернии отмечался рост недовольства в общей массе крестьянского населения главным образом по поводу реализации урожая и несения гужевой повинности. При этом сама необходимость несения повинности не являлась основной причиной недовольства [ГАУО. Ф. Р-200. Оп. 2. Д. 618: 11]. Протестные настроения были вызваны неумелым обращением с крестьянством со стороны некоторых партработников, а также демонстративно совершаемыми правонарушениями различных инструкторов, координирующих процесс реализации урожая. Для предотвращения распространения веры во вседозволенность советских работников, особо возмутительные случаи «жандармского» обращения инструкторов с народом разбирались на экстренных публичных собраниях, по итогу которых провинившиеся инструкторы предавались суду Симбирского губернского революционного трибунала [Чигрин 2018: 311].

В информационной сводке практически отсутствуют сведения о настроении советских служащих: «Во всех учреждениях большинство служащих интеллигенты,

поступившие на службу ради куска хлеба, и политическую их принадлежность установить невозможно без специального расследования» [ГАУО. Ф. Р-200. Оп. 1. Д. 345: 11]. В донесении также сообщалось, что в марте 1920 года ячейками распространялись специальные анкеты, которые должны были быть заполнены служащими к первому апреля. Анкеты должны были помочь местным партийным структурам собрать данные о социальном положении, партийной принадлежности каждого работника [ГАУО. Ф. Р-200. Оп. 3. Д. 45: 7]. По итогам проведенного анкетирования полученные сведения были переданы в ГубЧК. Из докладов немногочисленных осведомителей было установлено, что большая часть служащих Сызранского и Алатырского парткомов состояла из «неблагонадежных элементов». По отношению к крестьянам служащие в парткомах вели себя преимущественно дерзко [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 277: 8].

Информационные сводки сообщали, что Алатырская организация коммунистов работала удовлетворительно, а именно: раз или два в месяц устраивала субботники, проводила общие собрания и митинги для красноармейцев, а также следила за исполнением и проведением в жизнь декретов Совнаркома. В то же время, в парторганизации был существенный недостаток хороших агитаторов, не соблюдалась дисциплина, из-за чего агитаторская деятельность проводилась лишь 2 – 3 раза в месяц [ГАУО. Ф. Р-200. Оп. 3. Д. 48: 11].

В Буинском уезде в состав сельских и волостных советов в большинстве случаев входили представители среднего и беднейшего крестьянства. Продуктивность их работы, хотя не вполне удовлетворяла установленным партией требованиям, но на местах, где отсутствовали коммунистические ячейки, все распоряжения, несмотря на низкий образовательный уровень сотрудников, исполнялись быстро [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 277: 9].

Из приведенных выше донесений следует, что на 1920 год настроение среди крестьян и комячек оценивалось как удовлетворительное. Основную тревогу чекистов вызывали некоторые политически неблагонадежные представители интеллигенции, которые занимали важные служебные посты [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 277: 11].

Начиная с 1921 года политические настроения в крестьянской среде и вообще в сельской местности заметно ухудшаются. Так, в Шумовской волости настроения крестьян было преимущественно антисоветские, население жаловалось властям на реализацию урожая, а также на реквизицию битой птицы, скота, масла, яиц и т.д. В населенном пункте осуществлялась антисоветская пропаганда о том, что все реквизированное шло только комиссарам, а больных красноармейцев морили голодом [Пашкин 2012: 26].

В Больше-Нагаткинской волости настроение крестьян было неудовлетворительным, причем в деревне Пимаевке среди крестьян были распространены следующие слухи: «мы раньше съедем своих лошадей, а потом будем бить комиссаров и тоже есть» [ГАУО. Ф. Р-200. Оп. 1. Д. 345: 17]. В селе Крестникове крестьяне готовились ломать советские амбары; население ожидало прихода красноармейцев с фронта, чтобы с их помощью поднять восстание; в волости было много бывших белогвардейцев [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 277: 25].

В селе Темерсян чекистами было выявлено, что председатель Совета, – кулацкого происхождения, – в присутствии товарища выразился, «что это не Советская власть, а грабительская» и тут же объяснил крестьянам, «что власть крестьянам дана только на бумаге» [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 277: 39]. В Тетюшенской волости в селе Михайловке на общем собрании осведомителем был замечен один антисоветский агитатор, которого попытались арестовать, но тот успел скрыться [ГАУО. Ф. Р-200. Оп. 3. Д. 50: 11].

В Загудаевской волости в феврале 1921 года росло недовольство Советской властью – крестьяне утверждали, что «власть их кормит только словами да бумагой». В

Никулинской волости крестьяне охотно принимали и укрывали дезертиров и ждали прихода красноармейцев с фронта для восстания [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 296: 9].

В Сингилеевском уезде, Дворянской волости, настроение населения было неудовлетворительным, так как крестьяне открыто выражали свое недовольство реализацией урожая [ГАУО. Ф. Р-200. Оп. 1. Д. 365: 21]. В Смоленской волости, настроение населения было антисоветское, крестьяне ждали красноармейцев с фронта, чтобы при их поддержке поднять восстание [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 290: 14]. В Старо-Тимошкинской волости, среди населения настроение было преимущественно подавленным, так как крестьяне были фактически разорены в ходе неправильно произведенного продовольственного сбора [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 277: 29]. В Сызранском уезде настроение крестьян было политически ненадежным, причиной этого являлось недовольство реализацией урожая. Согласно сводке, крестьяне скрывали бандитов, так как видели в них защитников от Советской власти [ГАУО. Ф. Р-200. Оп. 1. Д. 367: 15].

В Сингилеевском уезде, Теренгульской, Чертановской, Смышляевской и Тушинской волостях имело место открытое недовольство голодающих Волсоветами, Сельсоветами [Симбирская губерния ... 1958: 436]. По этой причине в некоторых селах отказались избирать севкомы, несмотря на ряд принятых мер со стороны уездных организаций. Политическое настроение в большинстве волостей было возбужденным и грозило перерасти в голодное восстание. Уисполкомом были высланы в уезды для выяснения положения два представителя [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 277: 29].

В Симбирской губернии, по сообщению исполкома, настроение в уездах в марте 1921 года было шатким. В частности, 7-го марта в предисполком из Покровской волости явилась делегация из сорока человек. Делегаты потребовали хлеба и покинули уездный исполком только тогда, когда была вызвана милиция [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 290: 13]. В селе Шиловка граждане требовали распределения хлеба, находившегося в окрестных амбарах. В Криушах сход граждан постановил вывести хлеб и назначить своего ключника, после чего вручили избранному ключнику один из ключей государственного амбара. Такое же настроение замечалось и в других волостях. В Нагаткинской волости собрание женщин избрало свой совет, параллельный волостному, и постановили ходатайствовать не вывозить ссыпной хлеб [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 296: 11].

Настроение крестьян в Симбирской губернии из-за отсутствия семян и не оперативности их выдачи Губпродкомом было весной 1921 года плохим; у крестьян главное беспокойство вызывает отсутствие семян; они говорят: «если дадут семян всю землю засею, а если нет так и будем голодать» [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 277: 40]. К натуральному налогу крестьяне относятся с недоверием, говорят, что их обманывают [ГАУО. Ф. Р-200. Оп. 1. Д. 417: 21].

В связи с общими проволочками в выдаче семян в губернии осведомителями чрезвычайкома систематически замечалась «подпольная агитация эсеровского характера» [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 439: 16], выявленные подстрекатели предавались суду Симбирского губернского революционного трибунала [ГАУО. Ф. Р-125. Оп. 2. Д. 991: 4]. В уезды губернии парткомом были посланы 10 лучших товарищей для налаживания связи с деревней и фабриками [Симбирская губерния ... 1960: 451].

Из донесения РКП (б) от 5 мая 1921 года следует, что в Ново-Никулинской волости в населенных пунктах Хохловки, Усть-Уренка, Буйковка и Васильевка произошло самовольное расхищение общественных амбаров. При этом прибывшему на место расхищения отряду чекистов не удалось установить точное количество расхищенного хлеба [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 277: 58]. Для принятия соответствующих мер, партией 8 мая был

выслан на место расхищения отряд в количестве 100 красноармейцев под руководством комбата военкома, а также выехала тройка для проверки работы в деревне [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 439: 18].

По сведениям на 14 мая 1921 года в Медринской волости села Ананьево и Загарино был самовольно расхищен хлеб из амбаров в количестве 2981 пуда [ГАУО. Ф. Р-200. Оп. 1. Д. 570: 34]. В селе Языковке той же волости было похищено 557 пудов хлеба. В селе Ананьино возникли проблемы с перевозкой остатков хлеба в количестве 400 пудов в Жедринский амбар, так как жители населенного пункта Ананьино вышли с мешками и заявили, что они не отдадут ни одного пуда [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 303: 15]. В результате возникла стычка между членами Волсовета и местными жителями. Драка была пресечена милицией [ГАУО. Ф. Р-1048. Оп. 2. Д. 11: 5].

Аналогичные случаи расхищения хлеба крестьянами в Симбирской губернии были зафиксированы в отчете чрезвычайкома от 10 июня 1921 года. Согласно отчету, в Екатериновке, Выре, Абрамовке и Комаровке был расхищен из общественных амбаров хлеб, в неизвестном количестве. Расхищение хлеба произошло по трем причинам: 1) на почве голода отдельных граждан; 2) из-за нехватки семян для посева в поле; 3) по причине агитации, осуществленной членами антисоветских партий. Организованное расхищение хлеба наблюдалось в Теньковской, Кадыковской волостях. Выделением 500 пудов хлеба голодным возмущение среди граждан Тагаевской волости удалось пресечь [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 453: 14]. Для Кадыковской волости по распоряжению исполкома отпущено 380 пудов хлеба [Бравина 2008: 21]. Снабжение крестьян небольшими пайками позволило несколько улучшить ситуацию, но людей, враждебно настроенных против советской власти, было много [ГАУО. Ф. Р-200. Оп. 1. Д. 624: 23]. Исполкому пришлось организовать охрану хлебных запасов посредством привлечения вооруженной силы.

В июне 1921 года исполкомом от осведомителя были получены сведения о том, что в селе Большие Березянки толпа голодающих в количестве трехсот человек потребовала хлеба, угрожая разгромом ссыпункта и избиением препятствующих [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 277: 71]. В районе Больших Березянок продолжал развиваться бандитизм [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 453: 15].

Вывод. В целом, на наш взгляд, массовое недовольство крестьян в последние годы «военного коммунизма» было вызвано несколькими факторами: неурожаем, вывозом зерна в индустриальные регионы страны, перебоями в распределении продуктов первой необходимости и низким уровнем политического просвещения в сельской местности. Информационные сводки, отсылаемые членами Симбирской губернской чрезвычайной комиссии в губисполком, содержали в себе всю необходимую для принятия управленческих решений информацию о настроении граждан, уровне развития бандитизма, качестве организации охраны хлебных пунктов, амбаров и т.д. Из архивных документов следует, что, в соответствии со сведениями, получаемыми из информационных сводок, исполком незамедлительно принимал решительные действия, которые приводили к улучшению ситуации.

Источники и литература:

1. Бравина М.А. Продовольственная проблема в провинциальном Симбирске во время Гражданской войны. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Исторические науки. 2008. № 2. С. 20 – 29.
2. Войнов Е. В. Коллективно-хозяйственное движение в черноземной деревне в 1917 – 1922 гг.: на материалах Воронежской, Курской и Тамбовской губерний: дис. ... канд. ист. наук. Курск, 2012. 212 с.
3. Государственный архив Ульяновской области (ГАУО). Ф. Р-1048. Оп. 2. Д. 11.
4. Государственный архив Ульяновской области (ГАУО). Ф. Р-200. Оп. 1. Д. 332, 345, 365, 367, 417, 570, 624.

5. Государственный архив Ульяновской области (ГАУО). Ф. Р-200. Оп. 2. Д. 615, 618.
6. Государственный архив Ульяновской области (ГАУО). Ф. Р-200. Оп. 3. Д. 45, 48, 50.
7. Государственный архив новейшей истории Ульяновской области (ГАНИ УО). Ф. 1. Оп. 1. Д. 277.
8. Государственный архив новейшей истории Ульяновской области (ГАНИ УО). Ф. 1. Оп. 1. Д. 173, 277, 290, 296, 303, 439, 453.
9. Государственный архив Ульяновской области (ГАУО). Ф. Р-125. Оп. 2. Д. 991.
10. Заерова А. Н. Социально-экономическое и политическое положение северо-западного Башкортостана в 1917 – 1922 гг.: дис. ... канд. ист. наук. Уфа, 2006. 222 с.
11. Зарипов А. Б. Социально-политическое развитие юго-восточного Башкортостана в 1917-1922 гг.: дис. ... канд. ист. наук. Уфа, 1999. 231 с.
12. Пашкин А. Г., Забалухина Н. В. Симбирский – Ульяновский край в новейшей истории России. 1917 – 1991. Люди, события, факты. Ульяновск: Корпорация технологий продвижения, 2012. 204 с.
13. Симбирская губерния в 1918 – 1920 гг.: сб. воспоминаний / под ред. Н. Д. Фомина. Ульяновск: Ульяновское книж. изд-во, 1958. 432 с.
14. Симбирская губерния в годы гражданской войны. Сборник документов. Т. 2. (март 1919 – декабрь 1920 г). Ульяновск: Ульяновское книж. изд-во, 1960. 503 с.
15. Чигрин М. В., Мухамедов Р. Р. Судебная практика Симбирского губернского революционного трибунала по делам о должностных преступлениях в 1918 – 1919 гг. // Известия Самарского научного центра РАН. 2018. Т. 20. № 3 – 2. С. 309 – 314.
16. Чупринова Т. А. Чрезвычайные формы регулирования хозяйственно-экономической жизни советской России в годы гражданской войны (по материалам ВЧК): дис. ... канд. ист. наук. М. 2009. 203 с.

УДК 930.25
ББК 63.3(2)

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-3-29-113-121

Части особого назначения: процесс формирования на территории Симбирской губернии в 1918 – 1922 гг.

Чигрин Максим Валерьевич,

аспирант историко-филологического факультета, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Впервые в научный оборот вводится большой пласт ранее засекреченных неопубликованных архивных документов, отражающих процесс формирования на территории Симбирской губернии в 1918 – 1922 годы XX века коммунистических отрядов особого назначения (ЧОН), действовавших наряду с частями Красной Армии, отрядами ВЧК и органами внутренних дел. Автор приходит к выводам, что формирование отрядов особого назначения в Симбирской губернии носило местный характер и было вызвано исключительно тяжелой обстановкой в административных единицах губернии; весомый вклад в дело сохранения советской власти отряды внесли в период Гражданской войны, оказав противодействие контрреволюционным силам, бандформированиям, участвуя в ликвидации антикоммунистических мятежей и охране зернохранилищ; уровень военной подготовки бойцов отрядов чрезвычайного назначения был очень низким.

Ключевые слова: История России, Россия в годы советской власти, Гражданская война, Симбирская губерния, части особого назначения, советская власть на местах, уровень военной подготовки частей особого назначения.

Special Army Forces and Their Formation on the Territory of the Simbirsk Region in 1918 - 1922

Chigrin Maksim V.,

Postgraduate student, School of History and Philology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. A few secret unpublished archival documents are introduced into scientific circulation. They reflect the process of forming communist special forces on the territory of the Simbirsk province in 1918 - 1922. These forces worked together with the units of the Red Army, units of the Cheka and internal affairs agencies. The author concludes that the formation of special forces in the Simbirsk province was local in nature and was caused by the extremely difficult situation in the administrative units of the province. Still these units made a significant contribution into the preservation of Soviet power

during the Civil War by opposing counter-revolutionary forces and gangs, participating in the elimination of anti-communist rebellions and the protection of granaries. Though the level of military training of the soldiers of the emergency forces was very low.

Keywords: Russian history, Russia during the years of Soviet power, Civil war, Simbirsk province, special forces, local Soviet power, level of military training of special forces.

Введение. В данной статье исследуется социально-экономическая и политическая обстановка, которая установилась после прихода большевиков к власти в Симбирской губернии. Непосредственно победа сторонников большевизма стала тем пусковым механизмом, который дестабилизировал социальную обстановку и расколол гражданское общество на два противоборствующих лагеря: граждан, признавших легитимность советского государства, и тех, кто вступил с ним в фазу конфронтации. Основными проблемами, требовавшими от большевиков безотлагательного решения, были: пресечение противодействия сельских жителей сбору налогов, ликвидация локальных очагов контрреволюционных мятежей, обеспечение правопорядка.

Актуальность исследования обусловлена тем, что ЧОН сыграли главную роль в существовании советского государства, став своего рода инструментом, с помощью которого сторонники партии Ленина сумели не только обеспечить условия для сохранности своей власти, но и значительно упрочить ее.

В статье представлены результаты анализа процесса формирования на территории Симбирской губернии в 1918 – 1922 годы коммунистических отрядов особого назначения (ЧОН), действовавших наряду с частями Красной Армии, отрядами ВЧК и органов внутренних дел.

Новизна исследования состоит в том, что впервые в научный оборот вводится большой пласт ранее засекреченных неопубликованных архивных документов. Основными выводами исследования являются следующие ключевые положения: во-первых, формирование отрядов особого назначения в Симбирской губернии носило местный характер и было вызвано исключительно сложившейся тяжелой обстановкой в административных единицах губернии; во-вторых, весомый вклад в дело сохранения советской власти отряды внесли в период Гражданской войны в противостоянии с контрреволюционными элементами, бандформированиями, в ликвидации антикоммунистических мятежей и охране зернохранилищ; и в-третьих, уровень военной подготовки ЧОН был очень низок.

В период Гражданской войны были сформированы и принимали деятельное участие в борьбе с контрреволюционными выступлениями и беспорядками в целом специальные армейские объединения – части особого назначения. В условиях современной России интерес у отечественных историков к анализу процесса образования частей особого назначения не только не ослабевает, но и возрастает. Непосредственно данной проблематике посвящены труды отечественных историков: М. Н. Оганесяна [Оганесян 2001], И. В. Яблонского [Яблонский 2005], В. Н. Фомина [Фомин 1995], А. Н. Вережникова [Вережников 2017]. К анализу формирования частей особого назначения косвенно обращались и иностранные историки Э. Карр [Карр 1989], Р. Пайпс [Пайпс 1997] и М. Малия [Малия 1985], которые в своих трудах преимущественно в негативном свете освещали деятельность партийных армейских формирований, фокусируя внимание, прежде всего, на осуществляемой частями репрессивной деятельности. В частности, по мнению Пайпса, большая доля граждан пострадавших в ходе подавления частями особого назначения контрреволюционных мятежей, была к выступлениям совершенно не причастна [Пайпс 1997: 106].

На современном этапе развития исторической науки представляется важным обращение к историческому опыту формирования в Симбирской губернии частей особого назначения революционного трибунала. Исследование показало, что эта тема не получила глубокое и всестороннее отражение в работах местных исследователей. На базе материалов из различных архивных фондов автор исследует процесс формирования ЧОН, что даст возможность восстановить картину жизни губернии в исторической ретроспективе.

Предпосылкой к началу процесса формирования отрядов особого назначения стал опубликованный в марте 1918 года и направленный местным партийным структурам законодательный акт ЦК РКП (б) о необходимости обеспечения сторонников партии Ленина оружием и задаче преподавания им воинских азов [Собрание узаконений ... 1943: 559]. В целом, принятие данного правового документа было обусловлено усилением напряженности в социальной и политической сферах, которое впоследствии привело к началу гражданской конфронтации. В связи с этим, большевики, рассматривавшие гражданскую конфронтацию как наиболее возможный вариант развития событий, заблаговременно предприняли усилия по инициации процесса подготовки отлично обученных боевых отрядов, состоявших главным образом из коммунистов – опоры советского режима.

Первоначально подобные боевые отряды появились в Петрограде, Москве, Иваново-Вознесенке, а затем и в удаленных губернских городах [Найда 1958: 36]. Основными критериями формирования частей особого назначения являлись: во-первых, правоохранительная и локальная комплектация; во-вторых, принадлежность бойцов к партии Ленина; в-третьих, обеспечение контроля со стороны партийных структур. ЧОН формировались аналогично красноармейским подразделениям при предприятиях промышленного типа, городских партийных структурах районного и городского типа. При этом главной структурной единицей являлась рота [Собрание узаконений ... 1943: 561].

Законодательным распоряжением партии были установлены особенности приема и временная продолжительность освоения большевиками азов военного мастерства. В целом курс воинской подготовки был рассчитан на шесть недель. 8 мая 1919 года В. И. Лениным местным парткомам была отправлена телеграмма, в которой рекомендовалось проводить обучение большевиков азам военного дела исключительно в свободное от рабочих обязанностей время. При этом, по мнению лидера РКП (б), пристальное внимание должно быть смещено на обеспечение идеальной дисциплины в отрядах, так как исполнение воинского долга – партийная обязанность. В случае отчисления из коммунистического отряда за совершение какого-либо нарушения боец утрачивал партийный билет [Найда 1958: 39].

Данные воинские подразделения в правовой документации носили различные наименования – коммунистические, партийно-структурные, специальные и так далее. При этом основными задачами данных отрядов было: во-первых, обеспечение охраны революционных завоеваний и отражение контрреволюционных угроз; во-вторых, обеспечение правопорядка; в-третьих, создание в ближайшей перспективе условий для продвижения идеи мировой революции пролетарского класса [ЧОН ... 1921: 19]. Но весной-летом 1918 года первоочередной задачей для большевиков стало сохранение власти, а планы по осуществлению мировой революции были отложены. Важно отметить также, что коммунистические отряды формировались преимущественно в тех губернских административных единицах, где были наиболее активными контрреволюционные проявления. К одной из таких административных единиц относилась и Симбирская губерния.

В Симбирской губернии имели место локальные контрреволюционные мятежи, вспыхивающие в населенных пунктах уездных административных единиц в разное время, что объясняет, почему отряды формировались в уездных административных единицах губернии в различные хронологические периоды. Характерной особенностью коммунистических отрядов была деятельность на определенной территории и полная зависимость приведения их в боевую готовность от политической обстановки в данном уезде или городе [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 1:15]. В большинстве случаев организаторами данных отрядов становились местные уездные комитеты и парторганизации. Стоит отметить, что в Симбирской губернии партийные структуры при формировании отрядов зачастую создавали и специальные рекомендации по изучению азов военного дела, выбирали командующих, а также устанавливали задачи, которые надлежало исполнить отрядам [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 44:7].

Например, в городе Симбирске существовали три организации отрядов: городская, Заволжского райкома и уездная Симбирская. В июне 1918 года перед вступлением в город Симбирск чехословаков исключительно из членов РКП (б) был сформирован первый коммунистический отряд [ГАУО. Ф. Р-212. Оп. 2. Д. 15: 17]. Отряд возглавлял товарищ Айз, а численность в разное время колебалась от 170 до 298 бойцов [ГАНИ УО. Ф. 57 а. Оп. 2. Д. 454 а: 2]. Данное подразделение принимало участие в боях при отражении наступления контрреволюционных сил на город Симбирск, но при этом действовало не самостоятельно, а являлось составной частью Первого Симбирского полка [ГАУО. Ф. Р-212. Оп. 2. Д. 15: 24].

В июле 1918 года, при вынужденном отступлении от Симбирска, коммунистический отряд был разбит на две части. Одна осталась при Симбирском полку, а другая была переброшена в город Алатырь, где стала нести караульную службу по охране мостов и подступов к городу. 12 сентября 1918 года, после освобождения Симбирска красноармейцами, часть Алатырского отряда была возвращена в город, а остальная, в составе 90 граждан, отправлена в Казань в распоряжение главнокомандующего Вацетиса [ГАУО. Ф. Р-212. Оп. 1. Д. 215: 14]. Стоит акцентировать внимание также и на том, что в городе Симбирске аналогичный отряд численностью 250 бойцов был сформирован в июне 1919 года. Данный отряд после организации влился в бригаду Пиниевского и с ней ушел на фронт [ГАНИ УО. Ф. 57 а. Оп. 2. Д. 454 а: 5].

В сентябре 1918 года, в Заволжском райкоме при патронных промышленных предприятиях, коммунистический отряд был сформирован по причине возникновения угрозы чехословацкого наступления на город Симбирск. Численность коммунистического отряда составила 325 человек, а командиром был назначен товарищ Михайлов [ГАНИ УО. Ф. 57 а. Оп. 2. Д. 454 а: 3]. Данное воинское подразделение после выполнения своей боевой задачи было разбито на три роты по 110 человек в каждой. Эти роты в октябре 1918 года были присоединены к Железной дивизии [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 157: 4]. В дальнейшем, при контрнаступлении на Симбирск, не выходя из состава Железной дивизии, члены коммунистического отряда оказали существенную помощь в освобождении города.

Симбирская уездная организация, объединяющая главным образом деревенские ячейки, вначале создала организационное бюро. Данная партийная структура, в связи с наступлением Колчака в 1919 году весной и начавшимися восстаниями в Сенгилеевском, Карсунском уездах и населенных пунктах Симбирского уезда, приступила к формированию коммунистических отрядов общей численностью в 90 бойцов [ГАНИ УО. Ф. 57 а. Оп. 2. Д. 454 а: 3].

Так, в марте 1919 года, по распоряжению Симбирского губисполкома был организован коммунистический отряд, который возглавили председатель исполкома Кудрявцев и член исполкома Белоусов. Комиссаром отряда был назначен прибывший из Петрограда Репинский [РГВА. Ф. 106. Оп. 7. Д. 38: 37.]. Коммунистический отряд, с целью пресечь дальнейшее наступление контрреволюционных элементов, расположился на станции Вешкайма [РГВА. Ф. 10. Оп. 1. Д. 37: 4]. Командующие связались с помощью телефонной связи с лидерами контрреволюционного мятежа, базировавшимися в населенном пункте Соплевка, и потребовали прекратить сопротивление [РГВА. Ф. 32015. Оп. 1. Д. 68: 175]. В результате, была достигнута договоренность, согласно которой делегаты от коммунистического отряда должны были прибыть в населенный пункт, чтобы оговорить условия сдачи. Однако мятежники заманили переговорщиков – Репинского, Кудрявцева и Чеснокова – в ловушку [РГВА. Ф. 184. Оп. 9. Д. 5: 25]: выступив перед крестьянами у волсовета, коммунисты получили уверение о том, что мятежники готовы прекратить дальнейшее сопротивление, но в здании совета коммунисты были зверски убиты, а тяжелораненый в ходе потасовки комиссар живым брошен в прорубь [ГАУО. Ф. Р-200. Оп. 4. Д. 1: 226].

Главой коммунистического отряда стал председатель Енгальчевского волостного парткома А. В. Морозкин. Для оказания поддержки Карсунский уездком организовал коммунистический отряд. Данному отряду не удалось выполнить поставленную задачу – он был полностью уничтожен мятежниками на подступах к Соплевке [ГАРФ. Ф. Р393. Оп. 13. Д. 428: 310].

В результате, не получив подкрепления, отряд особого назначения под командованием Морозкина был вынужден возвратиться в Карсунский уезд. После укомплектования отряд общей численностью 25 бойцов выдвинулся в Енгальчево для ликвидации контрреволюционных элементов. В ходе битвы он был уничтожен, спастись удалось лишь Морозкину и комиссару Гараеву [ГАНИ УО. Ф. 57 а. Оп. 2. Д. 285: 3].

22 марта 1919 года по указанию Карсунского уездного комитета был сформирован коммунистический отряд в 120 бойцов, который был задействован при подавлении контрреволюции в населенных пунктах Енгальчево и Большие Березники. Первоначально обладавшим численным перевесом мятежникам удавалось противостоять агрессорам, но затем ситуация изменилась, так как был прислан на помощь организованный Алатырским парткомом коммунистический отряд. В результате, мятежники были разгромлены [ГАНИ УО. Ф. 57 а. Оп. 2. Д. 454 а: 9].

Ликвидировав главные участки контрреволюционного мятежа, коммунистические отряды совершили визит в ряд населенных пунктов. Там бойцы отыскивали тела убитых в ходе боев товарищей, доставив их в Алатырский уездный комитет для проведения погребения с почестями. Всего в ходе мятежей потери частей особого назначения превысили 100 человек [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 157: 5]. Благодаря действиям чоновцев, удалось в корне изменить контрреволюционные настроения у граждан населенных пунктов Симбирской губернской административной единицы. В частности, сельские жители населенного пункта Большой Азяс собрались на чрезвычайное собрание в марте 1919 года, по итогам которого обратились к бойцам коммунистических отрядов: «Жители Азяса очень рады видеть своих товарищей коммунистов, участвовавших в ликвидации контрреволюционного мятежа. В дальнейшем мы обязуемся принять все необходимые меры, чтобы воспрепятствовать распространению мятежных идей» [ГАНИ УО. Ф. 57 а. Оп. 2. Д. 454 а: 8].

Оставшиеся отряды были слиты в один Симбирский, который в июне 1919 года был

подразделен на три равные части. Из них: первая – оставлена в местном гарнизоне при Симбирском уездном комиссариате, а вторая и третья – влиты в Симбирский рабочий полк, с которым и отправились воевать против Колчака [ГАНИ УО. Ф. 57 а. Оп. 2. Д. 454 а: 7].

В последствии, в Симбирском, Алатырском и Карсунских уездных административных единицах организации многочисленных вооруженных отрядов не наблюдалось, а были случаи формирования малых отрядов, численностью в 25 – 30 человек. Необходимость формирования таких подразделений объяснялась начавшимися восстаниями в волостях Симбирского уезда: Тетюшевской, Тагаевской, Яз-Теньковской, а также на Тимошкинской суконной фабрике [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 157: 9]. Основным полем деятельности данных отрядов стало исключительно подавление контрреволюционных восстаний. После подавления выступлений эти отряды распускались по домам, а оружие возвращалось в оргбюро уездного комитета.

Стоит отметить, что аналогичные формирования отрядов имели место и в других местах. Например, в Сызранском уезде за время с июня 1918 года по март 1921 года было два случая формирования отрядов. Отряды по численности колебались от 110 до 2000 человек, а процесс их организации носил смешанный характер, то есть отряды комплектовались не только коммунистами, но и представителями из числа рабочих [ГАНИ УО. Ф. 57 а. Оп. 2. Д. 454 а: 4]. Кроме коммунистов (в среднем около 15 – 24 % от общего состава) в отряде присутствовали «непартийные элементы» из разных рабочих организаций [Гурьев 1924: 11].

Исключительно коммунистический отряд по составу бойцов был сформирован лишь в 1919 году. Так, в марте 1919 года, был организован Первый коммунистический отряд, численностью 200 бойцов под командованием Радько. Основной задачей этого отряда стало подавление Узинского контрреволюционного мятежа в Сызранской административной единице губернии [РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 65. Д. 63: 103]. Данный отряд смог подавить сопротивление более 2000 вооруженных преимущественно вилами мятежников, при этом собственные потери составили 37 человек убитыми [ГАНИ УО. Ф. 57 а. Оп. 2. Д. 454 а: 7]. По окончании мятежа отряд был возвращен в Сызрань, где и был распущен [ГАУО. Ф. Р-200. Оп. 1. Д. 219: 5].

Стоит отметить, что после подавления Узинского восстания Сызранский уездный военкомат первым предпринял попытку привлечь сторонников партии Ленина к обучению военному делу путем проведения регулярных теоретических и практических занятий, но данная попытка оказалась в целом неудачной, так как коммунисты систематически отказывались от посещения занятий, считая их пустой тратой времени [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 172: 5].

В Сызранском уезде, в августе 1919 года, в период Мироновского контрреволюционного мятежа, когда были на подходе контрреволюционные элементы, по распоряжению парткома спешно вновь были сформированы особые отряды. Однако, вести боевые действия им так и не довелось, – они были распущены, так как прямая угроза нападения на Сызрань со стороны контрреволюционных элементов миновала [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 40: 69].

В ноябре 1919 года партией было решено включить части особо назначения в структуру системы Всеобуча с целью повышения уровня политической лояльности бойцов и пополнения отрядов опытными военными специалистами. В декабре 1919 года на VIII Всероссийской партийной конференции было зафиксировано начало процесса обучения частей особого назначения: «Сторонники партии первоначально мобилизуются в

коммунистические отряды, затем проходят базовую армейскую подготовку с теоретическими и практическими элементами» [РКП(б). Конференция... 1961: 79]

Далее был перерыв до августа 1920 года, в течение которого никаких формирований отрядов более не производилось, за исключением частичных мобилизаций коммунистов [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 157: 6]. В сентябре 1920 года Симбирский губернский комитет признал необходимым привлечь к прохождению военной службы женщин и мужчин, состоящих в рядах партии. Для обучения партийцев азам военного дела были привлечены военные специалисты: комбат Зиновьев и комрот Васильев [ГАНИ УО. Ф. 57 а. Оп. 2. Д. 454 а: 9]. Данные меры внесли в первое время некоторое оживление, так как в октябрьских докладах в горисполком отмечался значительно возросший интерес и рвение со стороны сотрудников к делу. Но уже 15 декабря 1920 года Зиновьев заявлял: «В отряде царит разброд и шатание, дисциплина фактически отсутствует. Занятия коммунистами саботируются. Уровень военной подготовки крайне низок, о чем свидетельствуют проведенные стрелковые учения – каждый второй боец не только не может попасть в мишень, но и зарядить свое оружие [ГАНИ УО. Ф. 57 а. Оп. 2. Д. 454 а: 11].

В марте 1921 года был организован Первый коммунистический полк особого назначения. Для контроля за деятельностью данного полка были сформированы: Симбирский Губоперштаб во главе с губвоенкомом Беляевым и штаб полка. С целью содействия формированию штаба были выделены губисполкомом бойцы 32 пехотного курса [ГАНИ УО. Ф. 57 а. Оп. 2. Д. 454 а: 11]. Штаб был оборудован телефонной связью со всеми партийными организациями. Коммунистический полк был разбит на роты, во главе которых были поставлены командующие 32 пехотных курсов с совмещением должностей. В свою очередь роты были разбиты на взводы и отделения. Кроме этого, были разработаны программы 96 часового обучения и специальная академическая программа, в соответствии с которой занятия проводились ежедневно со средней продолжительностью в два часа. При этом в распоряжении полка имелись лишь 3 линейные драгунские винтовки [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 157: 12].

В феврале 1920 года был завершен процесс формирования батальона при Симбирской парторганизации. Комбатом был назначен Абабков. Численность батальона составила 180 человек [ГАНИ УО. Ф. 57 а. Оп. 2. Д. 454 а: 13]. В связи с обострением ситуации, когда в марте и апреле 1920 года разъяренные народные массы угрожали разгромом сыпных пунктов, батальон принял участие в их охране и всячески оказывал помощь другим организациям в подавлении контрреволюционных мятежей локального характера [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 453: 67].

В июле 1920 года Абабкова сменил Борисов, батальон вошел в состав Первого коммунистического территориального полка. В результате было принято решение разбить батальон на четыре ротных участка, в состав каждого из которых входило четыре или пять человек. При этом численность рот составила 120 – 170 человек [ГАНИ УО. Ф. 57 а. Оп. 2. Д. 454 а: 14]. Общая численность коммунистического отряда составила к марту 1921 году 1115 человек [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 305: 7].

В апреле 1921 года при Симбирском парткоме были сформированы курсы связи и санитаров для женщин, а также продолжилась практика формирования отрядов. Так, в июне 1921 года был сформирован в Симбирске Первый коммунистический территориальный полк особого назначения, в состав которого вошли батальон и влились остальные комотряды [ГАНИ УО. Ф. 57 а. Оп. 2. Д. 454 а: 9]. Возглавил полк Рябчиков. В июле 1921 года были вновь организованы теоретические и практические занятия с коммунистами по обучению их военным азам, однако какой-либо конкретной пользы они не принесли

[ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 305: 9]. 26 августа 1921 года, согласно приказу, отрядом Особого назначения Приволжского военного округа было принято решение приступить к формированию штабов начальников особого назначения губернии. Данный процесс был завершён к декабрю 1921 года [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 305: 12].

В начале 1922 года гражданские губернские власти оказались не в состоянии обеспечить надёжную охрану ссыпных пунктов от грабительских набегов со стороны голодных крестьян по причине произошедшего сокращения армии и милиции в связи с отсутствием продовольствия на содержание последних. Вот почему задача сдерживания недовольства крестьян стала прерогативой частей особого назначения. По распоряжению Симбирского губкома, в феврале 1922 года комотрядам надлежало в кратчайшие сроки организовать охрану на всех пунктах железнодорожных станции, выделив для этой цели своих людей. Охранников следовало обмундировать, обеспечить горячим питанием и снабдить всем необходимым [ГАНИ УО. Ф. 57 а. Оп. 2. Д. 454 а: 7]. Посты были выставлены на станциях Часовня, Сызрань, Канадей, Ключики, Кузоватово, Инза, Вешкайма, Атяшево, Цильна. Всего задействовано 105 бойцов комотрядов. Важным пунктом охраны стала станция Сызрань, так как она являлась местом пересечения нескольких магистралей, и здесь произошло огромное скопление зерна [ГАНИ УО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 453: 68]. К маю 1922 года в охране были задействованы следующие части особого назначения: Симбирский батальон, Сызранская, Карсунская, Ардатовская, Алатырская и Сенгилеевская роты, Курмышский взвод [ГАНИ УО. Ф. 57 а. Оп. 2. Д. 454 а: 13]. В результате слаженных действий комотрядов удалось успешно воспрепятствовать расхищению зерна.

Выводы. На основании анализа архивных документов можно утверждать, что в рассматриваемый период формирование отрядов особого назначения в Симбирской губернии носило локальный характер и было вызвано сложившейся исключительно тяжелой обстановкой в административных единицах губернии. Отряды создавались лишь на время активизации угрозы тому или иному городу со стороны контрреволюционных элементов. Наличие подобных отрядов, состоявших из идеологически сплоченных сторонников революции, представлялось советской власти на местах жизненно необходимым. Ощутимый вклад в дело сохранения советской власти в ее противостоянии контрреволюционным элементам и бандформированиям, в ликвидации антикоммунистических мятежей части особого назначения внесли непосредственно в период Гражданской войны. В ходе исследования процесса создания и деятельности таких отрядов установлено: во-первых, отсутствие правильной организации их работы; во-вторых, слабый контроль над военной подготовкой со стороны партийных структур; в-третьих, нежелание бойцов проходить военное обучение. Все это приводило к тому, что уровень военной подготовки отрядов особого назначения, эффективность их действий в боевых условиях были крайне низкими, победы давались большим количеством жертв.

Источники и литература:

1. Вережников А. Н. Формирование и деятельность отрядов (частей) особого назначения Орловской губернии в 1918 – 1924 гг.: дис. ... канд. ист. наук. Брянск, 2017. 211 с.
2. ГАНИ УО. Ф. 57 а. Оп. 2. Д. 254 а, 285, 454 а.
3. ГАУО. Ф. Р-200. Оп. 4. Д. 1.
4. ГАУО. Ф. Р-212. Оп. 2. Д. 15.
5. Государственный архив новейшей истории Ульяновской области. Ф. 1. Оп. 1. Д. 1, 40, 44, 157, 172, 305, 453.
6. Государственный архив Российской Федерации. Ф. Р-393. Оп. 13. Д. 428.
7. Государственный архив Ульяновской области (ГАУО). Ф. Р-200. Оп. 1. Д. 219.
8. Гурьев Н. В. Чапанная война. Сызрань: Сызранский уездногородской музей местного края, 1924. 31 с.

9. Карр Э. История Советской России. Кн. 1: В 2 т. Т. 1. Большеви́стская революция. 1917 – 1923. М.: Прогресс, 1989. 387 с.
10. Малия М. К пониманию русской революции. London: Overseas publications interchange, 1985. 288 с.
11. Найда С. Ф. О некоторых вопросах истории гражданской войны в СССР. М.: Воениздат, 1958. 244 с.
12. Оганесян М. Н. Части особого назначения Московской губернии в 1917 – 1924 гг.: дис. ... канд. ист. наук. М., 2001. 245 с.
13. Пайпс Р. Россия при большевиках. М.: Росспэн, 1997. 670 с.
14. РКП(б). Конференция. Протоколы. М.: Госполитиздат, 1961. 315 с.
15. Российский государственный архив социально-политической истории. Ф. 17. Оп. 65. Д. 63.
16. Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1920 г. М.: Управление делами Совнаркома СССР, 1943. 800 с.
17. Фомин В. Н. Части особого назначения (ЧОН) на Дальнем Востоке в 1918 – 1925 гг.: дис. ... докт. ист. наук. Москва, 1995. 524 с.
18. ЧОН: Положения, руководства и циркуляры. М.: Штачонресп, 1921. 88 с.
19. Яблонский И. В. Части особого назначения в Кубано-Черноморской области (1920 – 1924 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Краснодар, 2005. 209 с.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 82

ББК 83.3

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-3-29-122-128

Владимир Федорович Одоевский как реципиент культуры Германии

Лошакова Галина Александровна,

доктор филологических наук, профессор кафедры романо-германских языков, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Макаренко Анастасия Сергеевна,

магистрант факультета иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В данной статье рассмотрена тема Германии в произведениях русского писателя середины XIX века В. Ф. Одоевского. Речь идет о влиянии Германии, ее культуры, а также такого литературного направления, как немецкий романтизм, на личность и творчество писателя. На основании анализа произведения В. Ф. Одоевского «Русские ночи» авторы доказывают, что Германия и ее культура непосредственно повлияли на личность и творчество В. Ф. Одоевского, что переработка важнейших мотивов в произведениях В. Ф. Одоевского произошла после его обращения к творчеству И. В. Гете, Э. Т. А. Гофмана, С. Баха, философии Ф. Шеллинга.

Ключевые слова: Германия XIX века, творчество В. Ф. Одоевского, «Русские ночи», русско-немецкие литературные контакты XIX века, влияние культуры Германии на творчество русских художников, немецкий романтизм, взаимовлияние культур.

Vladimir F. Odoevsky as a Recipient of German culture

Loshakova Galina A.,

Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of Romance and Germanic Languages, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Makarenko Anastasia S.,

Master student, Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. This article discusses the topic of Germany in the works of V.F. Odoevsky, Russian writer of the mid-19th century. The article considers the influence of Germany, its culture, as well as a literary trend of German romanticism, on the personality and work of the writer. Based on the analysis of "Russian Nights" by V.F. Odoevsky, the authors of the article prove that Germany and its culture directly influenced the personality and works of Goethe, Hoffmann, Bach and Schelling's philosophy.

Keywords: Germany of the XIX century, works of V. F. Odoevsky, "Russian Nights", Russian-German literary contacts of the XIX century, influence of German culture on the works of Russian artists, German romanticism, cultural interaction.

Тема русско-немецких литературных контактов и взаимовлияний является по-прежнему актуальной и представляющей интерес для филологов, культурологов, философов, литературоведов, искусствоведов и историков культуры. В связи с анализом творчества В. Ф. Одоевского может быть поставлена цель обобщения и конкретизации темы Германии в ряде его произведений.

Объектом настоящего исследования является произведение В.Ф.Одоевского «Русские ночи», **предметом** – концепт Германия в произведении В. Ф. Одоевского «Русские ночи».

Целью исследования является выявление влияния немецкой литературы и культуры на творчество русского писателя В. Ф. Одоевского. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**: осуществить художественный анализ произведения В. Ф. Одоевского «Русские ночи» и входящую в него новеллу «Себастьян Бах»; найти общие точки схождения творчества русского писателя и таких немецких авторов, как И. В. Гете, Э. Т. А. Гофман.

Степень изученности. Следует учесть наблюдения и открытия, сделанные в последние годы рядом исследователей творчества Одоевского. Так, в работе М. А. Турьян «Странная моя судьба» (1991), посвященной творческой деятельности В. Ф. Одоевского [Турьян 1991], представлены результаты подробного анализа его новеллы «Себастьян Бах». Автор обращается к истории создания новеллы, а также к биографии великого немецкого композитора, сопоставляет новеллу «Себастьян Бах» с новеллой «Последний квартет Бетховена» [Одоевский 1982]. А. А. Хаминова в статье «Роман В. Ф. Одоевского «Русские ночи» в аспекте интермедиального анализа» (2011) [Хаминова 2011] рассматривает музыкальные мотивы в новелле В. Ф. Одоевского «Себастьян Бах». Тема Германии в творчестве В. Ф. Одоевского изучается в работе С. С. Жданова «Русско-немецкий «музыкальный» диалог культур в творчестве В. Ф. Одоевского» (2017) [Жданов 2017].

Несмотря на определенную степень изученности рецепции литературы и культуры Германии в творчестве В. Ф. Одоевского, по-прежнему остаются отдельные аспекты, которые требуют дополнительного исследования.

В данной статье была предпринята попытка рассмотреть влияние культуры Германии на творчество Одоевского с культурологической и философской (эстетической) точек зрения. Именно поэтому нами было принято во внимание возможное влияние на творчество В. Ф. Одоевского таких значительных фигур немецкого культурного пространства, как И. В. Гете, Э. Т. А. Гофман, И. С. Бах, Ф. Шеллинг, к произведениям которых Одоевский не раз обращался.

В ходе работы были использованы культурно-исторический и сопоставительный **методы исследования**.

Материалом послужили произведения В. Ф. Одоевского из сборника философских эссе и рассказов «Русские ночи»: «Себастьян Бах», «Последний квартет Бетховена».

Германия оказывает мощное воздействие на мировоззрение и творчество В. Ф. Одоевского. Это влияние выражается как в его литературном творчестве, так и в философии. В. Ф. Одоевский не раз обращался к значительным именам немецкой культуры. Как и все остальные любомудры, он увлекался идеями Фридриха Шеллинга, ставшими для него «душевым делом» [Манн 1998: 110]. Надо сказать, что для русских любомудров Фридрих Шеллинг значил не меньше, чем для немцев. Учитель В. Ф. Одоевского И. И. Давыдов писал о Ф. Шеллинге, что от него ум получил вдохновение и указание пути к философии. В философии Шеллинга В. Ф. Одоевский прежде всего ценил поэтические основания и поэтический строй, считая, что философия Шеллинга возникла на основе поэзии [Гайм 2007: 540]. Под влиянием философии Шеллинга и немецкой романтической философии в целом во В. Ф. Одоевском зародилась идея о цельном человеке и цельном знании. Эта идея выражала тоску писателя по человеческому, социальному и национальному единству [Гайм 2007: 540].

Во время своей поездки в Германию в 1842 году В. Ф. Одоевский посещает Шеллинга. Из разговора с философом писатель убедился в их единомыслии. В. Ф. Одоевский и Шеллинг критиковали философию Гегеля. Шеллинг говорил, что философия Гегеля уничтожает реальное знание. В. Ф. Одоевский добавил, что его философия приводит к бездне отрицания [Сакулин 1955: 385]. После встречи с Шеллингом В. Ф. Одоевский начинает изучать произведения древних алхимиков и мистиков: Якоба Беме, Луи Клода де Сен – Мартена. В мистике русского писателя интересовало больше всего идея интуитивного познания, которая включала в себя рассуждения о внутреннем языке и чувственном языке [Манн 1998: 111].

В своих ранних произведениях В. Ф. Одоевский выступает представителем философского романтизма как литературного течения [Одоевский 1982, 2014]. Для данного течения были характерны стремление прозаиков к философским формам и содержанию, тенденция к слиянию поэзии и философии. Романтизм в России 20 – 30-х годов XIX века стал основной стихией тогдашней жизни. Он проник не только в музыку, но также и в литературу. Отсюда возникает союз писателя Одоевского с музыкой Глинки, Верстовского, появляется интерес к музыке Моцарта и Бетховена [Одоевский 2014: 5]. В. Ф. Одоевский внес свой вклад в развитие музыкальной критики. М. И. Глинка во время работы над оперой «Иван Сусанин» обращался к Одоевскому за советами. Ф. Лист бывал в доме Одоевского и давал в нем концерты. Писатель смог в своих произведениях выразить трагизм судеб великих людей, гениев, которые создали известные творения. В романтизме, по мнению П. Н. Сакулина, В. Ф. Одоевский видел благородное стремление возвысить себя и человечество, повествуя об идеальном мире [Сакулин 1955: 459].

Следует также подчеркнуть, что В. Ф. Одоевского часто называли русским Фаустом [Муравьев 1982]. Писатель и сам признавал автобиографичность своего персонажа Фауста, главного героя «Русских ночей» (1844). В. Ф. Одоевский писал, что Гёте в «Фаусте» изобразил страдание человека всезнающего, постигнувшего все силы природы. Как известно, сборник философских эссе и рассказов «Русские ночи» – самое значительное произведение в творчестве В. Ф. Одоевского. Сборник В. Ф. Одоевского был опубликован в 1844 году. Кюхельбекер писал, что в «Русских ночах» много нового и великого, много глубины [Сакулин 1955: 440]. «Русские ночи» состоят из частей, которые были написаны в разные периоды. Замысел произведения возник постепенно. В. Ф. Одоевский задумал своих героев философствующими. «...живешь, терзаешься, думаешь... унижены, в темницу заперты мысли гордого духа-создателя; высокое усилие творца земного, вызывающего на спор силу природы, становится делом рук человеческих!» [Одоевский

2014: 139]. Одоевский показал Фауста интеллектуалом, который вступает в спор со своими собеседниками. Фауст Одоевского начитан, он много знает, он рассуждает на нравственные, моральные, общественно-политические, научные темы. Его размышления отличаются основательностью. «В настоящем состоянии умов для объяснения всякой мысли надобно начинать с азбуки, либо люди гоняются за одними выводами, тогда как все дело – в основании...» [Одоевский 2014: 298].

Большое значение в характеристике героя Фауста у В. Ф. Одоевского имеет образ ночи. Так Фауст советует Ростиславу заглянуть в том научного трактата «Философии мануфактур» и найти там мнение доктора Юра о влиянии ночи на организм животных. Фауст делает вывод о том, что ночь неблагоприятно влияет на все живое. Фауст говорит, что врач осматривает больного ночью, потому что в это время суток больному становится хуже. Растение не очищает ночью воздух, а даже портит его. В произведении присутствуют два образа ночи: шеллингианский и мистический. От имени героя произведения Фауста В. Ф. Одоевский пишет, что ночь – это царство враждебной человеку силы [Одоевский 2014: 129].

В основе сюжета разбираемого здесь сборника эссе и рассказов была положена мысль о счастье каждого человека в отдельности. Проблема счастья и проблема знания взаимосвязаны у писателя. Путь к счастью – это, прежде всего, путь к духовным поискам. Сюжет «Русских ночей» построен на антитезе «живое знание – мертвое знание». К живому знанию относится философское учение Шеллинга. Оно ведет к знанию через душу человека. В силу любви к «живому знанию» В. Ф. Одоевский отрицает ценности науки как работы рассудка [Маймин 1975: 266].

В «Русских ночах» раскрывается также тема поэта и поэзии. В. Ф. Одоевский соглашается с немецкими романтиками в том, что только поэзия позволяет рассмотреть сущность человеческой души. Философ постигает истину, когда смотрит на мир глазами поэта. Согласно убеждению В. Ф. Одоевского, человек не может обойтись без поэзии. Она – необходимый элемент существования человека. Поэта В. Ф. Одоевский называет первым судьей человечества [Маймин 1975: 269].

Композиция «Русских ночей» не случайно носит фрагментарный характер: по мнению Ф. Шлегеля, фрагмент является самым правдивым способом художественного выражения. Художник фрагментарен [Берковский 1934: 40]. Фрагментарность «Русских ночей» гармонично сочетается с музыкальным принципом композиции всех частей сборника. Фрагментарность произведения В. Ф. Одоевского связана с его представлениями о взаимосвязи структуры и явлений. Целостные свойства мира отражены с помощью небольшого отрезка бытия. Не следует также забывать, что, по мнению Ф. Шлегеля, роман – это сократовские диалоги нашего времени. Свободная форма служит прибежищем для жизненной мудрости, которая спасается от школьной мудрости [Берковский 1934: 183]. Сам автор «Русских ночей» называл их также драмой, так как в них присутствуют две жанровые особенности. Первая особенность – диалогическая форма. Вторая особенность – внешняя свободная связь всех частей произведения и его персонажей. Одна судьба поясняет другую судьбу. Диалоги главных героев «Русских ночей» Фауста, Ростислава, Виктора, Вячеслава играют главную роль в композиции. Произведение начинается и заканчивается диалогами. Диалоги в произведении носят нетрадиционный характер. Они составляют лишь часть композиции «Русских ночей». Фауст утверждает, что истории как науки не существует. Он объясняет это тем, что в истории отсутствует главное условие любой науки. Таким условием является знание своего будущего, то есть знание того, чем бы наука могла быть без достижения своей цели. Вячеслав в ответ на слова Фауста

говорит о том, что любой историк старается соединить исторические факты с целью сделать общие выводы. Сталкиваясь с противоположными выводами, историк обязан принять в расчет все возможные обстоятельства: климат, географическое положение страны. Когда Фауст задает Вячеславу вопрос: «Отчего евреи, цыгане не приняли нравов всех тех климатов, где они находились?», Вячеслав в ответ называет две причины, объясняющие это, – народный характер и дух времени [Одоевский 2014: 292].

В эпилоге произведения «Русские ночи» В. Ф. Одоевский возвращается к теме полноты или неполноты жизни. В эпилоге происходит противопоставление России и Западных стран. В. Ф. Одоевский так описывает жизнь на Западе и отношение к религии на Западе: «Западный храм – политическая арена; его религиозное чувство – условный знак мелких партий. Религиозное чувство погибает» [Одоевский 2014: 251]. Он пишет также, что старый Запад видит одни части, общее для него непостижимо [Одоевский 2014: 251]. Сборник эссе и рассказов «Русские ночи» В. Ф. Одоевского служит итогом для русского философского романтизма, а также итогом творческого пути самого автора.

В 30-е годы XIX века выходит сборник рассказов В. Ф. Одоевского «Пестрые сказки». Фантастическое в сказках Одоевского выражается в причудливом смешении обыкновенного и необыкновенного. Элементы фантастического помогают читателю увидеть то, что не замечается в повседневной жизни. Фантастические элементы переплетаются в творчестве В. Ф. Одоевского с обыденностью. Детали мира реальности становятся зримыми, благодаря чему выявляется истинный нравственный смысл жизни [Маймин 1975: 256]. Например, в новелле «Город без имени» рассказчик на вершине утеса увидел нечто, похожее на человека. Он назвал это привидением в черной епанче. Привидение сидело среди камней неподвижно и молча. В околотке говорили, что это на самом деле человек, который редко сходит с утеса для того, чтобы найти пищу, а затем возвращается на утес и бродит между камнями [Одоевский 2014: 101]: «...черный человек встал, оперся на камень...смотрел на нас с некоторым удивлением, но без досады», «Вид незнакомца был строг и величественен...брови были наклонены, как у человека, привыкшего к беспрестанному размышлению...» [Одоевский 2014: 102]. Смешение реального и нереального в «Городе без имени» напоминает читателю способ отражения действительности у немецких романтиков, в частности у Гофмана.

Мы считаем, что произведения В. Ф. Одоевского схожи с произведениями Э. Т. А. Гофмана лишь композиционно. Сравнение с Э. Т. А. Гофманом сам В. Ф. Одоевский принимал за учтивость. В. Ф. Одоевский считал Э. Т. А. Гофмана гениальным в своем роде человеком, который изобрел что-то чудесное. Э. Т. А. Гофман нашел единственную нить, с помощью которого образуется словесное искусство [Манн 1998: 116]. Необходимо отметить, что чудесное Э. Т. А. Гофмана имеет две стороны. Одна сторона фантастическая, а другая сторона действительная. В повествовании читателю все фантастическое, в которое он не может поверить, представляется весьма просто. Натуру Э. Т. А. Гофмана составляет «фантазм» [Кулешов 1977: 101]. Гофман даже в самых нелепых дурачествах оставался верным идее. По мнению В. Г. Белинского, фантазм составляет самую слабую сторону в сочинениях Гофмана. Высокую же сторону таланта писателя составляет глубокая любовь к искусству и разумное постижение его законов, едкий юмор и всегда живая мысль [Белинский 2017: 70]. Важно отметить, что единственное произведение Гофмана, с которым был знаком Одоевский, это «Майорат» (1817) [Сакулин 1955: 112].

Как известно, немецкий композитор Себастьян Бах был самым любимым композитором В. Ф. Одоевского с юности и до конца дней. Слушая музыку Баха, писатель испытывал наслаждение. В новелле «Себастьян Бах» В. Ф. Одоевский

предпринял попытку воссоздать образ композитора. Кроме этого, в повествовании о немецком композиторе Одоевский снова решает проблему интуитивного осознания жизни и творчества. О Себастьяне Бахе мало знали в России. Новелла «Себастьян Бах» повествует о биографии и творческой деятельности немецкого музыканта. Себастьян Бах воспитывался в доме своего старшего брата, который служил органистом в ордруфской церкви Христофора. Это был уважаемый, но немного чопорный музыкант. Он жил по-старинному и так же воспитывал своего брата Себастьяна. Себастьян почитал старшего брата как отца. Только на конфирмации в Эйзенахе Себастьян первый раз услышал звуки органа. Музыка произвела на него незабываемое впечатление. Себастьян Бах позабыл, где он находится и зачем. Он ничего не слышал кроме дивной мелодии. В тот же день Себастьян тайком проник в церковь, чтобы понять устройство органа. Там у Себастьяна было видение. Он увидел, как трубы органа поднимаются вверх и соединяются с готическими колоннами. Ему показалось, что в облаках он видел ангелов. Он слышал каждый звук органа. Это была мелодия, в которой религия и искусство переплетались и становились единым целым [Одоевский 2014: 187].

Когда Себастьян рассказал о своем видении брату, тот не поверил ему. От мысли, что Себастьян сошел с ума, Христофор умер. Тогда Себастьян стал учеником органного мастера Банделера, друга и родственника Христофора. Он не мог забыть свое видение. В скором времени он стал помощником другого мастера по имени Албрехт. Все удивлялись изобретениям мастера. Он приехал к Банделеру с целью сообщить, что изобрел новый орган по заказу самого императора. Албрехт заметил музыкальные способности Себастьяна и предложил ему учиться вместе со своей дочерью Магдалиной. Позже Албрехт добился для Себастьяна места придворного скрипача в Веймаре. Себастьян принял это предложение и перед отъездом он обвенчался с Магдалиной. Себастьян посвятил свою жизнь музыке. Утром он писал, занимался с учениками, объясняя гармонию, а по вечерам играл на клавиорде и пел вместе с Магдалиной, ощущая при этом полное спокойствие. Однажды во время службы к хору присоединился еще один голос. Он был похож не то на вопль страдания, не то на возглас веселой толпы. Это было пение венецианца Франческо. Себастьян посмеивался над пением венецианца Франческо, в то время как Магдалина увлеклась пением и исполнителем. Пение напомнило ей песни ее родины. После того, как Франческо уехал, Себастьян начал замечать, что Магдалина сильно изменилась. Она стала замкнутой, перестала работать и только просила мужа сочинить канцонетту. Несчастливая любовь и заботы о муже довели Магдалину до могилы. Дети утешили Себастьяна в горе. Но он понял, что половина его души погибла раньше времени. Всеми силами он пытался вспомнить пение Магдалины, но слышал лишь нечистое пение Франческо.

Решение вопроса о счастье и истине происходит именно в новелле «Себастьян Бах». В. Ф. Одоевский представляет немецкого композитора Баха великим человеком. С. Бах служит Одоевскому идеалом. Жизнь музыканта лишена недостатков. Бах не испытал в жизни многих человеческих радостей. Себастьян Бах наслаждался искусством в полной мере, но не наслаждался жизнью. Таким образом, Одоевскому близка традиционная тема немецкой литературы первой половины XIX века – противопоставление жизни творческой личности и жизни обычного бюргера.

На основе изложенного можно сделать следующие выводы. Германия и ее культура непосредственно повлияли на личность и творчество В. Ф. Одоевского. Обращение к творчеству И. В. Гете, Э. Т. А. Гофмана, С. Баха, философии Ф. Шеллинга способствовало появлению важнейших мотивов в его собственных произведениях.

Источники и литература:

1. Белинский В. Г. Сочинения князя Одоевского. М.: Litres, 2017. 185 с.
2. Берковский Н. Я. Литературная теория немецкого романтизма. Ленинград: Издательство писателей в Ленинграде, 1934. 329 с.
3. Гайм Р. Романтическая школа. Вклад в историю немецкого ума. СПб.: Наука, 2007. 893 с.
4. Жданов С. С. Русско-немецкий «музыкальный» диалог культур в творчестве В. Ф. Одоевского. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 12 – 2 (78). 2017. С. 25 – 29.
5. Кулешов В. И. Литературные связи России и Западной Европы в XIX веке. М.: МГУ, 1977. 350 с.
6. Маймин Е. А. Владимир Одоевский и его роман «Русские ночи». // Русские ночи. 1975. С. 247 – 276.
7. Манн Ю. В. Русская философская эстетика. М.: МАЛП, 1998. 381 с.
8. Муравьев В. Б. Русский Фауст. // Одоевский В. Ф. Последний квартет Бетховена. М.: Московский рабочий, 1982. 399 с.
9. Одоевский В. Ф. О литературе и искусстве. М.: Современник, 1982. С. 5 – 22.
10. Одоевский В. Ф. Русские ночи. СПб.: Азбука, 2014. 320 с.
11. Одоевский В. Ф. Последний квартет Бетховена. М.: Московский рабочий, 1982. 399 с.
12. Сакулин П. Н. Из истории русского идеализма. Князь В. Ф. Одоевский. М.: М. и С. Сабашниковы, 1955. 485 с.
13. Турьян М. А. Странная моя судьба. М.: Книга, 1991. 400 с.
14. Хаминова А. А. Роман В. Ф. Одоевского «Русские ночи» в аспекте интермедиального анализа. // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 343. С. 23 – 26.

Сведения об авторах

Андрианова Е. И.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: eleniva73@mail.ru

Алтунин К. К.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: kostya_altunin@mail.ru

Асхадуллина Ф. Г.,

ОГКФСУ «ЦСП»,
432000, Россия, г. Ульяновск, ул. Александра Матросова, 4
E-mail: fasxadullina@mail.ru

Березина Л. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: berezinalar@yandex.ru

Бэтлз Д.,

Государственный университет Калифорнии,
92831 США, Фуллертон, 800 N State College Blvd
E-mail: tsyrlina@aol.com

Жемков А. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: zhemkovandrey@mail.ru

Касаткина Н. М.

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: kasatnm@mail.ru

Лошакова Г. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: garnele@list.ru

Макаренко А. С.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: garnele@list.ru

Мальцева А. П.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: angelamaltseva99@yandex.ru

Мартынова О. Г.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: shadrina2007@mail.ru

Мухамедов Р. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: rasit56@mail.ru

Назаренко Л. Д.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: ld_nazarenko@mail.ru

Нестерова А.Ю.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: a_saushkina@mail.ru

Панова Е. Е.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: ld_nazarenko@mail.ru

Пиерсон М. Р.,

Государственный университет Калифорнии,
92831 США, Фуллертон, 800 N State College Blvd
E-mail: tsyrlina@aol.com

Прихода И. В.,

ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»,
Луганская Народная Республика, г. Луганск, ул. Оборонная, 2
E-mail: ip-doctor@yandex.ua

Суетин И. Н.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: piazzolla73@gmail.com

Хорева А. Н.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: xoreva.anastasiya@mail.ru

Хусаинова А. М.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: alinka31995@mail.ru

Чигрин М. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: rasit56@mail.ru

Шадрина Л.Г.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: shadrina2007@mail.ru

Штылев Д. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: rasit56@mail.ru

Явкина И. Ю.,

ОГКУ Ульяновский детский дом «Гнёздышко»,
432032, г. Ульяновск, ул. Терешковой, 3А
E-mail: kouud@mail.ru

Our Authors

Andrianova Elena I.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: eleniva73@mail.ru

Altunin Konstantin K.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: kostya_altunin@mail.ru

Askhadullina Farida G.,

OGCPSU TSSP»,
432000, Russia, g. Ulyanovsk, Alexander Matrosov str., 4
E-mail: faskhadullina@mail.ru

Berezina Larisa A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: berezinalar@yandex.ru

Battles D.,

California State University
USA 92831 CA, Fullerton, 800 № State College Blvd
E-mail: tsyrlina@aol.com

Zhemkov Andrey A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: zhemkovandrey@mail.ru

Kasatkina Natalia M.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: kasatnm@mail.ru

Loshakova Galina A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: garnele@list.ru

Makarenko Anastasia S.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: garnele@list.ru

Martynova Oksana G.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: shadrina2007@mail.ru

Mukhamedov Rashit A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: rasit56@mail.ru

Nazarenko Liudmila D.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: ld_nazarenko@mail.ru

Nesterova Anna A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: a_saushkina@mail.ru

Panova Elena E.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: ld_nazarenko@mail.ru

Pierson M. R.,

California State University,
USA 92831 CA, Fullerton, 800 N^o State College Blvd

E-mail: tsyrlina@aol.com

Prikhoda Igor V.,

GOU VPO "Luhansk Taras Shevchenko national University»,
Lugansk people's Republic, g. Lugansk, Defense street, 2

E-mail: ip-doctor@yandex.ua

Suetin Ilya N.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: piazzolla73@gmail.com

Khoreva Anastasia N.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: xoreva.anastasiya@mail.ru

Khusainova Alina M.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: alinka31995@mail.ru

Chigrin Maksim V.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: rasi56@mail.ru

Shadrina Liudmila G.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: shadrina2007@mail.ru

Shtylev Denis V.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: rasi56@mail.ru

Yavkina Irina Iu.,

Ulyanovsk Orphanage "Gnezdyskko",
432032, Ulyanovsk, Tereshkova str., 3A
E-mail: kouud@mail.ru

Правила предоставления статей в редакцию и сотрудничества с редколлегией

1. Статья должна представляться для публикации впервые и не может быть опубликована ранее в другом издании или подана в другое издание для публикации. Исследование, на основе которого написана статья, должно быть оригинальным и новым. Недопустима публикация недостоверной информации, а также плагиат. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

2. Автор обязуется сотрудничать с редколлегией журнала: вносить изменения, устранять ошибки по просьбе редколлегии. В случае отказа автора устранить обнаруженные в тексте ошибки или неточности, определить используемые понятия, увеличить объем аннотации, введения или заключения, пояснить свою мысль, усилить аргументированность утверждений, редколлегия оставляет за собой право отклонить материал.

3. Автор гарантирует правильность ссылок и цитат, наличие всех необходимых разрешений на используемые в статье результаты, факты и иные заимствованные материалы, правообладателем которых он не является. Если автор заметит ошибки в уже поданной на рассмотрение статье, ему необходимо принять меры к их скорейшему исправлению.

4. Редакция журнала «Поволжский педагогический поиск» принимает статьи, которые соответствуют общим тематическим рубрикам журнала (13.00.00 – педагогические науки, 07.00.00 – исторические науки и археология, 10.00.00 – филологические науки). Статьи по социологии, экономике, праву, психологии, философии и политологии принимаются только при условии, что автор рассматривает проблемы, в той или иной степени влияющие на российское образование, с обоснованием такого влияния.

5. Редколлегия журнала организует процесс «слепого» рецензирования. Рецензент оценивает научный уровень материала, при этом, замечания не должны касаться личных качеств авторов, содержать оскорбительные комментарии.

6. Редколлегия отбирает статьи для публикации в журнале и в результате рецензирования и коллегиального обсуждения выносит решение об отклонении или публикации материалов.

7. По просьбе автора ему могут быть в электронном виде отправлены решение редакционной коллегии и отзывы рецензентов без указания их фамилий.

8. Все публикации для авторов бесплатны.

Требования к присылаемым статьям

Статья предоставляется в электронном виде по адресу angelamaltseva99@yandex.ru (формат *.doc). В теме письма указывается фамилия и инициалы автора: Иванов И.И._статья или Петрова Н.А., Сизова В.И._статья. Прикреплённый файл со статьей называется: Иванов ИИ_статья.doc, Сизова ВИ_статья.doc. Текст письма должен содержать следующую информацию об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество (полностью), учёная степень (если имеется), учёное звание (если имеется), занимаемая должность с указанием факультета, кафедры, место работы с указанием почтового адреса учреждения/института, телефон и электронная почта автора. Статьи магистрантов и аспирантов в обязательном порядке должны содержать сведения о научном руководителе.

Требования к содержанию и оформлению статей

Объем статьи (включая аннотацию и список литературы) – не менее 8-ми и не более 15-ти страниц оригинального текста (шрифт Times New Roman, кегль 14, междустрочный интервал 1,5).

Текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы: постановка проблемы, определение целей и задач исследования по теме, актуальной в современной теории и практике; определение места авторской постановки вопроса в имеющейся мировой/отечественной научной литературе; оригинальное авторское исследование: первичные эмпирические данные и их качественный или количественный анализ; обработка вторичных данных; историческое исследование; анализ эволюции научных взглядов по выбранной теме и т.п.; выводы, соответствующие целям и задачам исследования.

Текст статьи должна предварять следующая информация: индексы УДК и ББК (в левом верхнем углу), название статьи на русском языке (по ширине, полужирными строчными символами), фамилия, имя, отчество автора (полностью) на русском языке, учёная степень, должность, название места работы, город, страна (обычные символы, выравнивать влево).

Название по возможности должно включать две части, разделяемые двоеточием. Первая часть может отражать объект исследования, вторая – предмет. Например, «Негативный опыт и доверие: анализ воздействия виктимизации на генерализованное доверие».

Аннотация (500 – 1000 знаков с пробелами) – независимый от статьи источник информации, краткая характеристика работы, включающая в себя актуальность, постановку проблемы, пути ее решения, результаты и выводы. Указывается, что нового несет в себе данная статья в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. При написании аннотации необходимо обратить внимание на следующее: не повторять текст самой статьи, сведения, содержащиеся в ее заглавии; не приводить цифры, таблицы, внутритекстовые сноски, аббревиатуры, авторские сокращения, материал, который отсутствует в самой статье; излагать основные результаты проведенного исследования предельно точно и информативно; приводить фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности; употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций, вводных слов.

Ключевые слова (примерно 5 – 7 слов) – основные общенаучные термины или термины по профилю исследования, упорядоченные от наиболее общих к конкретным.

Формат статьи Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2 пт со всех сторон, интервал 1,5, без дополнительных интервалов, абзацный отступ 1,25 пт. Выравнивание – по ширине.

Последовательное различие дефиса (-) и тире (–). Цитаты из научных статей, монографий и т.п. приводятся в «парных» кавычках, с различием кавычек внешних и внутренних («... «...» ...»). Аббревиатуры и сокращения, за исключением общеупотребительных, следует разъяснять при первом их включении в текст. Нумерация страниц не производится. Не допускается: уплотнение интервалов, запрет висячих строк, принудительный разрыв строк.

Ссылки на цитируемую литературу оформляются по принципу: [Иванова 2005: 34], [Михайлов 2006, I: 48].

После текста статьи следует библиографический список в алфавитном порядке, оформленный в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008.

Направляя статью в редакцию журнала, автор выражает своё согласие на её опубликование и размещение в интернете (в том числе на официальном сайте www.elibrary.ru), а также на её распространение на иных платформах.

Научный журнал «Поволжский педагогический поиск» является подписным периодическим печатным изданием, включенным в библиографическую базу данных РИНЦ. Выходит 4 раза в год. Подписной индекс Каталога Агенства «Роспечать» 70842.