

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 4(11)' 2009

входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертации на соискание учёной степени кандидата наук и доктора наук. Рекомендован экспертным советом по педагогике и психологии для публикации основных результатов диссертации на соискание учёной степени кандидата и доктора наук (в Перечне имеет звёздочку).

РНЖ входит в систему Российского Индекса Научного Цитирования (РИНЦ) и представлен на его сайте www.elibrarv.ru

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОРНАГОРНОВ Валентин Павлович

НАУЧНЫЙ РЕДАКТОР ЛОСЕВ Юрий Иванович

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

НОВОЖИЛОВ Александр Юрьевич

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

ДАНИЛОВ Александр Анатольевич – Председатель Совета, Профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой истории факультета социологии, экономики и права ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»

БОРИСОВ Валерий Михайлович — Зам. Председателя Совета, профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой истории ГОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова»

ЛОСЕВ Юрий Иванович — член Совета, профессор, доктор исторических наук, проректор, зав. кафедрой всеобщей истории ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет»

АКУЛЬШИН Пётр Владимирович — член Совета, профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой отечественной истории ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет»

АРСЕНТЬЕВ Николай Михайлович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, директор Историкосоциологического института ГОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. П. П. Огарёва»

ЗАПАРИЙ Владимир Васильевич – член Совета, профессор, доктор исторических наук, декан гуманитарного факультета, зав. кафедрой историии науки и техники ГОУ ВПО «Уральский государственный технический университет – УПИ»

ЮРКИН Игорь Николаевич — член Совета, доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник Института истории естествознания и техники С. И. Вавилова РАН, г. Москва

РЕЕНТ Юрий Арсенович – член Совета, доктор исторических наук, профессор кафедры истории и философии Академии Федеральной службы исполнения наказаний РФ

РЯНСКИЙ Феликс Николаевич – член Совета, профессор, доктор географических наук, зав. кафедрой географии и безопасности жизнедеятельности ГОУ ВПО «Нижневартовский государственный гуманитарный университет»

БЕЛЯЕВА Валентина Александровна — член Совета, профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогики ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет»

ГРЕБЁНКИНА Лидия Константиновна — член Совета, профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогических технологий ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет»

ПАНОВ Виктор Иванович – член Совета, профессор, доктор психологических наук, член-корреспондент Российской академии образования (РАО), зав. лабораторией экопсихологии развития Психологического института РАО

СТРЕЛКОВ Юрий Константинович – член Совета, профессор, доктор психологических наук, зав. кафедрой труда и инженерной психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, г. Москва

ВОЛОДАРСКАЯ Инна Андреевна — член Совета, доцент факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, кандидат педагогических наук, лауреат премии Президента РФ в области образования, Председатель Учебно-методического совета факультета психологии МГУ, г. Москва

НАГОРОВ Павел Сергеевич – член Совета, профессор, кандидат педагогических наук, главный научный сотрудник НИИ психологии и развития способностей

УХОВ Юрий Иванович — член Совета, профессор, доктор медицинских наук, зав. кафедрой гистологии и биологии ГОУ ВПО «Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И. П. Павлова»

ЕПИФАНОВ Алексей Герасимович — член Совета, доктор медицинских наук, заслуженный врач Российской Федерации, заведующий отделением сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова»

РЫСКИН Николай Николаевич – член Совета, кандидат физико-математических наук, старший научный сотрудник Института общей физики РАН, г. Москва

СОДЕРЖАНИЕ

І. ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

Рындин И. Ж. Возвращение киевского старейшинства при князе Святославе Всеволодовиче (1174-1194 гг.)	2
ярхо В. А. Барская жизнь	
лрхо Б. А. Барская жизнь	30
ІІ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ	
Воевода Е. В. Развитие толерантности студентов средствами иностранного языка	55
Герова Н. В. Совершенствование требований к учебно-методическому обеспечению	
учебного процесса на специальностях гуманитарного направления в педагогическом вузе	61
Герова Н. В., Андреев В. В., Тебенькова Т. В. Теоретические предпосылки повышения	0.0
профессиональной компетентности учителей гуманитарных общеобразовательных дисциплин	00
Ефремов А. Ю. Парадигмальный подход к проблеме формирования профессиональных компетенций личности	71
профессиональных компетенции личности	/ 1
психологических понятий общей психологии	77
Костин К. К. Психолого-педагогические аспекты качества подготовки военнослужащего	
Лассан Л. П. Диагностика нарушений когнитивных функций при гидроцефалии	
Лассан Л. П. диа постика нарушении когнитивных функции при гидроцефалии Ленев Ю. А. Совершенствование системологической подготовки	102
у различных категорий воспитателей высшего военного учебного заведения	100
миронов А. С. Профилактика наркомании и связанных с ней правонарушений	100
в образовательном процессе вуза	115
Мысина Г. А. Этапы создания и развития здоровьесберегающей	
образовательно-воспитательной системы вуза	120
Пузырёв А.В. Социально-психологическая репрезентация биофилии и некрофилии	
III. СТРАНИЦА МОЛОДОГО УЧЁНОГО	
Артыков Т. А. Ступенчатое поэтапное восстановление мотивов учебной деятельности	
в ходе реадаптации в условиях вечерней школы	
Безрученко Т. Е. Традиции и ценностные отношения в русской семье	
Борисова Е. А. Структура и содержание перспективного Я-образа старшеклассников	150
Важеркина И.В. Влияние православия и восточных религиозно-мистических учений	
на духовно-нравственное развитие личности	157
Дутикова Ю. С. Проблема диагностики профессионально-личностной	
подготовки учителя начальных классов	
Зелинская Г. А. Использование схем критического мышления в вузе	171
Иванова Н. А . Аксиологический подход как основа формирования	4=0
у учащихся подростков гражданского сознгания и поведения	178
Ихия А. (<i>Израиль</i>) Опыт психологического консультирования, направленного	404
на снижение синдрома выгорания учителей	104
Костина Н. К. Формы профессиональнеой ориентации в кадетских классах XXI века	192
Лебедева И. В. Эффективность психологического сопровождения	107
формирования ассертивности старшеклассников	197
Поддубная О. Ю. Принципы организации образовательно-воспитательного пространства Интернета	204
ооразовательно-воспитательного пространства интернета Рыжкова-Гришина Л. В. Об особенностях некоторых действующих букварей	204
гыжкова-гришина л. Б. Оо осооенностях некоторых действующих оукварей и учебно-методических пособий по развитию речи	210
и учесно-методических пососии по развитию речи Рыжухин А. В. Восприятие времени асоциальными личностями	
Гыжухин А. Б. Восприятие времени асоциальными личностями Семенова Ю. В. Проблема развития толерантности работников правоохранительных органов	
Семенова Ю. в. гтроспема развития толерантности расстников правосхранительных органов Сидоркина Е. В. Конструирование воспитательного пространства вуза	
как основа развития студенческого самоуправления	234
как основа развития студенческого самоуправления Черникова Т. А. Педагогическое наследие русского скульптора Анны Семёновны Голубкиной	
торпилова т. д. подаготи поское наоледие русского скупьттора дппы осменовны голуокином	41
Summany	244
Summary	244

РЯЗАНСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



УДК 94(47).027 ББК 63.3(2)412 + 63.214-1 Отечественная история, генеалогия правящих династий

ВОЗВРАЩЕНИЕ КИЕВСКОГО СТАРЕЙШИНСТВА ПРИ КНЯЗЕ СВЯТОСЛАВЕ ВСЕВОЛОДОВИЧЕ (1174 – 1194 гг.)

И. Ж. Рындин

Рассмотрение политической ситуации на Руси после смерти князя Андрея Боголюбского. Причины временной утраты главенства Владимиро-Суздальским княжеством. Борьба Святослава Всеволодовича за восстановление статуса киевского великого князя. Два центра верховной власти на Руси. Дуумвират Святослава Всеволодовича и Рюрика Ростиславича как средство против растущей роли великого князя владимирского.

Ключевые слова

Великий князь, родовое старейшинство, княжеский дуумвират, «Владимирово племя»

осле смерти Андрея Боголюбского старейшим князем на Руси стал Святослав Всеволодович Черниговский. Но в Киеве сидел Ярослав Изяславич Луцкий, который, следовательно, и стал полноправным великим князем. Последовавшая усобица во Владимиро-Суздальской земле укрепила его позиции. Однако Ростиславичи также хотели владеть Киевом и незадолго до смерти предлагали Андрею Боголюбскому отдать Киев им.

Следующим по старшинству после Святослава Всеволодовича следовал Глеб Ростиславич Рязанский, год рождения которого не известен (примерно между 1120 и 1130 гг.). Затем следовали Олег Святославич Северский (род. между 1120 и 1139 гг.), Ярослав Всеволодович Стародубский (род. в 1139 г.), Игорь (род. 1151 г.) и Всеволод Святославичи. В этом же колене находились младшие сыновья Юрия Дол-

горукого – Михалка (впервые уп. в 1155 г.) и Всеволод (род. в 1154 г.).

Однако в следующем по старшинству колене русских князей были князья гораздо старше своих дядей. Это, прежде всего, князь киевский Ярослав Изяславич (после смерти Андрея его можно называть великим князем), Ростиславичи: Роман Смоленский (женился в 1148 г.), Рюрик Овручский, Давыд Вышгородский (род. ок. 1140 г.) и Мстислав Белгородский, Мстислав Ростиславич Ростовский, его брат Ярополк Владимирский, сыновья Владимира Мстиславича: Мстислав Трипольский (род. после 1151 г.), Ярослав и Ростислав, Юрий Андреевич Новгородский, Владимир Глебович Переяславский (род. в 1158 г.) с братом Изяславом (род. в 1161 г.), Ярослав Мстиславич Красный.

Необходимо отметить, что некоторые исследователи, считают, что Рюрик Рос-

тиславич был младше своего брата Давыда [1. С. 159 – 160]. Этот вывод О.М. Рапова, очевидно, следует из факта более раннего упоминания Давыда в летописи (в 1154 г. он пришел княжить в Новгород). Рюрик же впервые упоминается под 1157 г., когда он участвовал в походе киевского князя Изяслава Давыдовича на Туров. Однако, сам историк высказывает мнение, что в 1154 году в Новгороде вокняжил не Давыд (как это указывается в новгородских летописях), а Роман Ростиславич (по сведениям большинства русских летописей). О.М. Рапов даже делает Давыда старше Святослава Ростиславича, который с 1154 г. был отправлен отцом на княжение в Новгород. В 1158 г. Святослав вновь был отправлен в Новгород, а его брат Давыд – в Торжок. Последний факт красноречиво говорит о том, что Давыд был младше Святослава Ростиславича. С Рюриком дело обстоит несколько сложнее. В летописях он упоминается впервые под 1157 г. [2. С. 305], когда он в составе войск киевского князя Изяслава Давыдовича осаждал Туров. Этот факт наводит на мысль, что уже в это время Рюрик имел какую-то волость в Киевской земле. Под 1158 г. Рюрик с новгородской и псковской дружинами участвует в походе на Полоцк. Поскольку новгородским князем в это время был брат Рюрика Святослав Ростиславич, то можно предположить, что Рюрик в это время правил Псковом, а его брат Давыд – Торжком [3. C. 64]. В 1159 г. отец послал Рюрика с киевским полком против Святослава Вщижского [Там же. С. 70]. В перечне участников похода на половцев 1168 г. Рюрик упомянут перед своим братом Давыдом, что косвенного говорит о его старшинстве [Там же. С. 82]. После смерти киевского князя Ростислава Мстиславича (1168 г.) Рюрик упомянут в числе его сыновей, причем сразу после Романа и перед Святославом и Давыдом [Там же. С. 83]. В дальнейшем Рюрик еще несколько раз упоминается в летописях перед Давыдом [3. С. 85, 87, 88, 89, 90,

95]. В 1173 г. братья Рюрика Давыд и Мстислав призвали его на великое княжение в Киев, поскольку их старший брат Роман отказался от него. Т.о. целый ряд косвенных летописных свидетельств не оставляют сомнений в том, что Рюрик был старшим братом Давыда Ростиславича.

Еще одним аргументов в пользу старшинства Давыда может служить тот факт, что после смерти самого старшего Ростиславича — Романа (1180 г.) — на смоленское княжение вступил именно Давыд. Но в это время Рюрик владел большей частью Киевской волости и считался соправителем киевского князя Святослава Всеволодовича. Неудивительно, что он предпочел видеть смоленским князем своего брата Давыда, который к тому же уступил ему свое белгородское княжение.

В одном поколении с Ростиславичами находились многие полоцкие князья. Среди них: Глеб Рогволодович Друцкий с братом Всеславом, Владимир Володаревич Минский с братом Васильком Логожским, Всеслав Василькович Полоцкий с братьями Брячиславом Витебским и Изяславом Гродненским. Сюда же следует отнести галицкого князя Ярослава Осмомысла, Святополка Юрьевича Туровского с братьями Глебом Дубровицким, Ярославом Пинским и Ярополком.

Начали проявлять активность и представители следующего поколения, представленного Романом Мстиславичем Владимиро-Волынским, его братом Всеволодом Белзским, Васильком Ярополчичем Дрогичинским, Ярополком Романовичем Смоленским. Уже имел свое княжение в Лучине малолетний Ростислав Рюрикович.

После гибели Андрея Боголюбского на Южной Руси сложилась непростая ситуация. На киевском престоле оказался противник Андрея Ярослав Изяславич Луцкий, в то время как три бывших ставленника владимиро-суздальского князя (Святослав Всеволодович, Роман Ростиславич и Михалка Юрьевич) оказались лишенными киевского стола. Как известно, перед смертью Ан-

дрей поддерживал права на киевское княжение Святослава Всеволодовича, как старейшего после самого Андрея князя на Руси. Однако перед самой смертью он стал склонялся к тому, чтобы вновь отдать Киев Роману Ростиславичу. Таким образом положение Ярослава Изяславича в Киеве было весьма шатким. Его спасало только острое соперничество упомянутых претендентов на великое княжение киевское.

Как известно, Святославу Всеволодовичу незадолго до смерти Андрея удалось изгнать Ярослава из Киева, но сразу же у него возник конфликт с двоюродным братом Олегом Святославичем Новгород-Северским, который, очевидно, считал, что, вокняжив в Киеве, Святослав должен передать Черниговское княжество ему. Сделать это для Святослава означало лишить себя людских и материальных ресурсов для отстаивания Киева от Ярослава Изяславича и других своих соперников, т.к. от Киевского княжения к тому времени остался лишь один город Киев. Поэтому Святослав предпочел отказаться от Киева и отстоять свои права на Чернигов. Очевидно, что война Святослава с Олегом Северским вызвала недовольство князя Андрея и он стал склоняться на сторону Ростиславичей, но внезапная смерть от рук убийц помешала ему осуществить передачу киевского престола Роману Ростиславичу.

Как известно, после гибели Андрея Боголюбского его убийцы, боясь мщения со стороны его сына и братьев, решили призвать на княжение племянников Андрея Мстислава и Ярополка Ростиславичей, которые в это время находились в Чернигове у своего деда по матери Святослава Всеволодовича. Здесь же находился и дядя их Михалка Юрьевич.

Для черниговского князя вокняжение во Владимиро-Суздальской Руси его внуков конечно же сулило большие политические преимущества. Но он решил сыграть в более тонкую игру. Желая удалить из Южной Руси своих соперников по киевскому княжению Михалка и Всеволода Юрьеви-

чей, он стал убеждать послов и своих внуков уступить старейшинство их дядьям, которые без войны не уступят им свои права. Святослав надеялся после ухода Юрьевичей на Север овладеть их волостями — Переяславлем Южным и Городцом. При посредничестве Святослава дядья заключили договор со своими племянниками, по которому Михалке доставался Суздаль с пригородами, Всеволоду — Ростов с Переяславлем-Залесским. За это они уступали Ростиславичам Переяславль Южный и Городец. Последние обещали проводить Юрьевичей в их новые волости и объявить суздальцам и ростовцам о своем решении.

Как известно, Ростиславичи, сговорившись с суздальцами и ростовцами, обманом вокняжили в Ростове и Суздале. Михалку приняла лишь новая андреева столица — Владимир, который однако, вскоре был вынужден уступить требованиям старейших городов и выслать Михалка, обещая поддкржать его при более благоприятных обстоятельствах.

После ухода Михалка Ростиславичи разделили наследие Андрея Боголюбского так: Мстислав взял себе Ростов и Переяславль-Залесский, Ярополк — Владимир и Юрьев-Польский. Суздалем братья решили владеть совместно, хотя в дальнейшем там видим Ярополка Мстиславича.

Юрий Андреевич вскоре после смерти отца сам выехал из Новгорода, куда новгородцы призвали, по сведениям В.Н. Татищева, Мстислава Ростиславича Храброго из Вышгорода [3. С. 109]. Однако по мнению большинства исследователей это был изгнанный из Ростова и Суздаля Мстислав Ростиславич, прозванный впоследствии Безоким.

Тем временем на юге сложилась княжеская коалиция против Святослава Всеволодовича в составе Ярослава Киевского, Олега Северского, Рюрика и Давыда Ростиславичей. Ярослав сжег два черниговских города, но Святославу удалось заключить с ним мир, что позволило черниговскому князю вынудить к миру и князя Олега. Ростиславичи не предпринима-

ли никаких действий против Святослава, дожидаясь старшего брата Романа из Смоленска. Когда же тот прибыл, киевский князь Ярослав расценил это как попытку лишить его киевского стола и сам выехал из города. Роман просил его вернуться, на что Ярослав ответил ему, что лучше владеть малым владением, но в покое, нежели большим, но беспокойным.

Таким образом Роман вторично вокняжил в Киеве, но уже по собственной воле, а не по воле владимиро-суздальского князя. В Смоленске он оставил сына Ярополка, который вскоре был изгнан смолянами, пригласившими к себе на княжение Мстислава Ростиславича Храброго.

Святослав Всеволодович тем временем решил открыто встать на сторону Юрьевичей, дав Михалке свое войско во главе с сыном Владимиром. С черниговской помощью Михалке удалось утвердиться во Владимире и Суздале, а его брату Всеволоду – в Ростове.

Тем временем другой сын Святослава – Олег, княживший в Лопасне, выбил рязанцев из захваченного ими Свирельска, после чего разбил выступившее против него войско рязанского князя Глеба.

Таким образом Михалке Юрьевичу удалось утвердить свою власть во всех Андреевых волостях. Но Южная Русь жила своей жизнью. Там был свой великий князь — Роман Ростиславич, с которым у Михалки отношения были неурегулированы. Роман был старше Михалке, но последний находился в более старшим колене, приходясь внуком Владимиру Мономаху, в то время как Роман являлся его правнуком.

Между тем на Русскую землю половцы вновь пришли. Великий князь Роман послал против них сыновей Ярополка и Бориса, но те, учинив распрю между собой, замешкались в пути. В конце концов войско возглавил пришедший вскоре Давыд Ростиславич, под непосредственным начальством которого русское войско было разбито половцами. Святослав Всеволодович стал требовать у великого князя лишить Давыда волости,

на что Роман не соглашался. Тогда черниговский князь послал за Днепр брата Ярослава и сына Олега. Вскоре на их сторону перешел Святославов зять князь Треполя Мстислав Владимирович.

Роман Ростиславич, сознавая, что киевляне недовольны им, выехал в Белгород. В Киеве вновь вокняжил Святослав Всеволодович, являющийся на тот момент старейшим князем на Руси, который, кроме того, был внуком Мстислава Великого по своей матери, что обеспечивало ему и его потомству права на Киев в лице самих киевлян.

Черниговское княжение Святослав передал не своему давнишнему противнику Олегу Святославичу (как это ошибочно утверждает С.М. Соловьев [4. С. 540]), а брату Ярославу, который был намного младше Олега.

Когда к Ростиславичам на помощь пришел Мстислав Ростиславич из Новгорода, они пошли отвоевывать город у Святослава, который испугавшись, бежал из Киева. Однако Роман, решив положить конец вечной усобице, отдал Киев Святославу, договорившись с ним, что Белгородом и Овручем будет владеть Рюрик. Сам Роман возвратился в Смоленск, а Мстислав Храбрый — в Новгород.

Таким образом на Руси оказалось сразу два великих князя, которым предстояло урегулировать взаимоотношения друг с другом. Но Михалка это сделать не успел: он тяжело заболел и умер 20 июня 1176 г. в Городце на Волге, оставив свои волости брату Всеволоду, который был младше Святослава почти на 40 лет, хотя и находился с ним в одном колене.

Однако ростовцы, недовольные тем, что Всеволод покинул их, пригласили к себе бежавшего в Новгород Мстислава Ростиславича (не путать с Мстиславом Ростиславичем Храбрым), который оставил на княжении в Новгороде сына Святослава. Всеволод Юрьевич, собрав войско, выступил против Мстислава, послав вперед к Переяславлю-Залесскому племянника своего Ярослава Мстиславича Красного. Всево-

лод предложил Мстиславу разделить их вотчину, оставляя Ростов за ним, а Суздаль призвать самому определиться с князем. Мстислав был готов заключить мир, но ростовское боярство не дало ему это сделать. 27 июня 1176 г. Мстислав Ростиславич был разбит и бежал в Новгород, но новгородцы, недовольные, что он бросил их, выслали его из города. Мстислав, как и его брат Ярополк, нашел убежище у зятя своего Глеба в Рязани. В Новгороде вскоре вокняжил упомянутый выше Ярослав Мстиславич Красный.

Готовясь к войне с Глебом Рязанским, Всеволод попросил о помощи Святослава Всеволодовича Киевского и к Олегу Северскому. Не ясно, однако, в качестве кого обращался Всеволод к Святославу: сюзерена, вассала или же как равный к равному. Судя по тем немногочисленным письменным свидетельствам, которые дошли до нашего времени, можно сделать вывод, что речь, скорее всего шла о третьем варианте.

Святослав прислал в помощь к Всеволоду сыновей Олега и Владимира, да Всеволодова сыновца Владимира Глебовича из Переяславля Южного. 20 февраля 1177 г. в битве на Колокше рязанцы были разбиты. Князь Глеб с сыном Романом и шурином Мстиславом попал в плен. Позже Всеволод заставил рязанцев выдать ему и Ярополка Ростиславича. Князю Глебу было предложено отдать Коломну с округой, взяв за это Городок в Южной Руси, на что он не согласился и спустя два года скончался в заточении. Всеволод Юрьевич еще раньше отпустил его сына Романа на Рязанское княжение, выделив уделы остальным четырем Глебовым сыновьям – Игорю, Владимиру, Всеволоду и Святославу.

С Ростиславичами обошлись более сурово. Уступая требованиям владимирцев, Всеволод вынужден был ослепить их или, по крайней мере, сделать вид, что ослепил Ростиславичей. Во всяком случае, вскоре они объявились в Новгороде, куда были приглашены на княжение, причем

Мстислав сел в Новгороде, а Ярополк – в Торжке. После смерти старшего брата в 1178 г. Ярополк единолично вокняжил в Новгороде. Однако, был вынужден покинуть город, где вокняжил Мстислав Храбрый, который, посадив во Пскове своего племянника Мстислава-Бориса Романовича, правил до своей смерти в 1180 г. После чего новгородцы выпросили у сидевшего в Киеве Святослава Всеволодовича себе на княжение его сына Владимира. Всеволод Юрьевич согласился с этим выбором новгородцев, выдав за Владимира свою племянницу Пребрану Михалковну.

Помогая Всеволоду Юрьевичу утвердиться в Северо-Восточной Руси, Святослав, очевидно, предполагал, что тот не будет вмешиваться в дела Южной Руси и оставит в покое Рязанское княжество, где правил Святославов зять Роман Глебович. Однако, вопреки ожиданиям, Всеволод решил поставить в зависимость от Владимира своих ближайших соседей - рязанских князей. С этой целью он разделил Рязанское княжество между Глебовичами в такой пропорции, что старший из них, князь Роман, не имел достаточных сил, чтобы держать в повиновении младшую братию. Святослав Всеволодович, очевидно, обещал оказать поддержку своему зятю в этом вопросе. Так или иначе, в 1180 г. младшие Глебовичи – Всеволод и Владимир – донесли Всеволоду Юрьевичу о том, что старший брат их Роман хочет подчинить их волости, слушая во всем своего тестя, киевского князя Святослава Всеволодовича, который уже послал на помощь зятю своего сына Глеба.

Всеволод Юрьевич захватил Глеба Святославича в Коломне и двинулся к Рязани. Роман Глебович бежал, оставив в городе братьев Игоря и Святослава, которые сдались Всеволоду.

Святослав Всеволодович, боясь начать войну с Всеволодом, имея рядом Ростиславичей, решил выбить их с Киевской земли. Но Давыда не удалось захватить врасплох. Он, бежал сначала к брату Рюрику в

Белгород, а затем отправился за помощью в Смоленск к другому брату Роману. Уже в дороге его застала весть о смерти Романа и Давыд, прибыв в Смоленск, воссел на престоле брата и отца.

Видя, что замыслы его раскрыты и не надеясь удержать Киев, Святослав ушел в Чернигов к брату Ярославу. В Киеве вновь ненадолго вокняжил Рюрик Ростиславич.

Решительность действий Святослава Всеволодовича не в последнюю очередь была связана со смертью его соперника по Черниговскому княжению Олена Святославича в начале 1180 г., который, очевидно, был недоволен тем, что в Чернигове сидил Ярослав Всеволодович, который был намного младше его. В Новгороде-Северском вокняжил вполне лояльный к Святославу сводный брат Олега Игорь Святославич. Самое главное, он был на 12 лет младше Ярослава Всеволодовича и не мог претендовать на Чернигов, как его брат Олег. Основные принципы межкняжеских отношений среди Ольговичей лаконично характеризует обращение Святослава к Игорю по случаю войны с «Владимировым племенем»: «Я старше Ярослава, а ты, Игорь, старше Всеволода: так я теперь остался вам вместо отца и приказываю тебе, Игорь, оставаться здесь с Ярославом оберегать Чернигов и всю волость, а я со Всеволодом пойду к Суздалю выручать сына своего Глеба, как нас бог рассудит со Всеволодом Юрьевичем» [4. C. 542].

Таким образом, утвердив старинные родовые обычаи на Черниговской земле, Святослав, будучи старшим в роде русских князей, решил восстановить их на территории остальной Руси.

Примечательно, что в своем обращении к Всеволоду Юрьевичу, Святослав называет его «брат и сын» [3. С. 124; 4. 542]. Всеволод действительно приходился Святославу четвероюродным братом по мужской линии. По женской же линии Всеволод приходился ему двоюродным дядей, несмотря на то, что был младше его на почти на 40 лет. Так с течением времени усложнились

родовые отношения русских князей. Опредяляющим при определении старшинства, однако, являлось число колен, которые разделяли претендента от Ярослава Мудрого. Так все «племя Владимирово» признавала своим старшим князем юного Всеволода Юрьевича, который был намеого младше большинства своих племянников.

Собрав все силы Черниговской земли, которые возглавляли его братья и сыновья, Святослав организовал большой поход против Всеволода Юрьевича и поддержавших его Ростиславичей и Глеба Рогволодовича Друцкого. На стороне Святослава Всеволодовича выступили его шурья, Всеслав Василькович из Полоцка и Брячислав Василькович из Витебска. Однако, до решающей битвы дело не дошло и с наступлением оттепели Святослав, отпустив сына Олега, Всеволода Святославича и Ярополка Ростиславича в Русь, сам с сыном Владимиром поехал в Новгород, где новгородцы торжественно признали его своим князем. С новгородским войском Святослав пошёл к Друцку, откуда, соединившись с войсками Ярослава и Игоря, двинулся на Киев.

Рюрик Ростиславич, оставив Киев, выехал в Белгород. Святослав вновь вокняжил в Киеве, заключив договор с Рюриком, по которому тому отходила вся Киевская земля без Киева, и оставался великим князем вплоть до своей смерти в 1194 г.

Примечательным является тот факт, что Рюрик решил оставить Киев более старшему князю, размышляя при этом: «Се же Святослав есть мне старейший отцем и леты. Хотя конечно Киев с честию великаго князя утвержден в племяни Владимирове, но сей есть от дочери деда моего Мстислава, и отец его был великим князем, не жаль мне ему сие уступить» [3. С. 126].

Святослав и Рюрик совместно обратились к Всеволоду Юрьевичу с просьбой освободить Глеба Святославича, что тот и исполнил, заключив договор со Святославом, что Новгород остается в его власти. Тем не менее Всеволод счел необхо-

димым оставить на новгородском княжении Святославова сына Владимира. Он даже не стал требовать у новгородцев изгнания своего давнего соперника Ярополка Ростиславича из Торжка. Однако тот первым нарушил мир, напав на людей и волости Всеволодовы. В ответ Всеволод, после месячной осады, сжег Торжок, пленив тяжелораненного Ярополка.

Новгородцы, узнав, что Святослав уступил Всеволоду новгородское княжение, выслали Владимира Святославича и стали просить Всеволода дать им своего князя. Тот послал к ним своего свояка князя Ярослава Владимировича, брата князя Треполья Мстислава.

В дальнейшем оба великих князя занялись организацией общерусских походов против внешних врагов: Святослав – против половцев, Всеволод – против булгар.

Примечательно обращение Всеволода к Святославу, в котором он призывает того к совместному походу на болгар: «отче и брат» [3. С. 128]. Таким образом, можно констатировать тот факт, что Всеволод официально признавал старшинство Святослава Всеволодовича и недолжно быть никаких сомнений в том, кто был старейшим князем на Руси до 1194 г.

Как правильно подметил С.М. Соловьев, «сыну Всеволода Ольговича удалось окончательно утвердить за собою старшинство и Киев, но это старшинство имело значение только на юге; старший в племени Мономаховом не вступал с Святославом в борьбу за Киев, потому что Киев не имел уже для него прежнего значения, какое имел для отца его Юрия; Всеволод наследовал все могущество того князя, который давал Киев из своих рук кому хотел...» [4. С. 544].

«Как силен был северный князь Всеволод, – отмечает далее С.М. Соловьев, – и как слаб был пред ним старший князь Южной Руси Святослав, доказательством служит следующее происшествие: в 1194 году Святослав созвал братьев своих... и начал с ними советоваться, как бы пойти на рязанских князей, с которыми давно

уже у черниговских были ссоры за пограничные волости, но Ольговичи не смели прямо выступить в поход, а послали сперва ко Всеволоду суздальскому просить у него на то позволения; Всеволод не согласился, и Святослав должен был отложить поход» [4. 545].

К 1185 г. в Киевской земле окончательно сложился дуумвират князей Святослава Всеволодовича и Рюрика Ростиславича. Князья совместно организовывали походы против половцев и совместно выступали в других политических акциях. Святослав Всеволодович опирался на своих братьев и сыновей, владевших уделами в Черниговской земле, а Рюрик — на представителей «Владимирова племени», правивших по другую сторону Днепра.

Представление о конфигурации княжеской власти в Южной Руси того времени дает список участников похода 1185 г. В этом походе участвовали: Мстислав и Глеб Святославича – дети Святослава Всеволодовича, Владимир Глебович из Переяславля Южного, Всеволод Ярославич из Луцка с братом Мстиславом Немым, Мстислав Романович и Изяслав Давыдович из Смоленска (первый, очевидно, владел г. Мстиславлем; второй – сын Давыда Смоленского), Мстислав Всеволодович Городенский, Глеб Юрьевич Дубровицкий, Мстислав Владимирович Дорогобужский.

Как это подметил еще Б.А. Рыбаков, объективную картину о конфигурации княжеской власти на Руси дает порядок обращения автора «Слова о полку Игореве» к русским князьям с призывом об объединении против внешних врагов [5. С. 125 – 126]. После обращения к великому киевскому князю Святославу следует обращение к Всеволоду Юрьевичу Владимирскому, который также назван великим князем. Затем следуют представители следующего поколения: Рюрик Ростиславич, Давыд Ростиславич, Ярослав Осмомысл. Последний помещен в конце перечня шестого колена потому, что его предок Владимир Ярославич Новгородский не княжил в Киеве и умер еще при жизни отца. Затем следуют представители седьмого поколения от Ярослава Мудрого: Роман Мстиславич Волынский, Мстислав Ярославич Немой, Ингварь Ярославич и Всеволод Ярославич Луцкие; «все три Мстиславича» Давыд, Владимир и Мстислав Удалой – дети Мстислава Храброго.

Сопоставляя все имеющие данные попробуем представить общую картину распределения политической власти на Руси: старейший князь Святослав Всеволодович правит в Киеве, его брат Ярослав – в Чернигове, двоюродные братья: Игорь и Всеволод – в Новгороде-Северском и Курске. В этом же колене находился Всеволод Юрьевич Владимирский, которого признавали своим главой все «Владимирово племя». Следующее колено было представлено (по старшинству ветвей): Всеславом Васильковичем Полоцким, его братьями Брячиславом Витебским, Изяславом и Всеволодом (Володшей?), место княжения которых остается неизвестным, Владимиром Володаревичем Минским, Васильком Володаревичем Логожским, Ярославом Осмомыслом Галицким, Святополком Юрьевичем Туровским, Глебом Юрьевичем Дубровицким, Ярославом Юрьевичем Пинским, сыновьями Святослава Всеволодовича: Олегом, Владимиром, Всеволодом Чермным, Глебом и Мстиславом, Святославом Ольговичем Рыльским, Владимиром Игоревичем Путивльским, рязанскими и пронскими князьями Глебовичами – Романом, Игорем, Всеволодом, Владимиром и Святославом, Рюриком Ростиславичем Белгородским, Давыдом Ростиславичем Смоленским, Мстиславом Владимировичем Трепольским с братьями Ярославом и Ростиславом, Юрием Андреевичем, мужем грузинской царицы Тамары, Владимиром Глебовичем Переяславским, Ярославом Мстиславичем Красным.

Следующее поколение русских князей в 1185 г. было представлено: Владимиром Всеславичем, который в 1186 г. унаследует Полоцкое княжество у отца, Васильком Брячиславичем Витебским с братом Всеславом, Микулой и Андреем Володшича-

ми, имевшими уделы в Изяславской волости, Владимиром Ярославичем Звенигородским, Романом Мстиславичем Волынским, Всеволодом Мстиславичем Белзским, Всеволодом Ярославичем Луцким, Ингварем Ярославичем Дорогобужским, Мстиславом Ярославичем Немым и их братом Изяславом Ярославичем, имевшим небольшой удел на Волыни, Мстиславом Романовичем Мстиславским, Ростиславом Рюриковичем Лучинским, Мстиславом Давыдовичем Новгородским (сменил в 1184 г. в Новгороде Ярослава Владимировича) с братьями Изяславом и Константином, Владимиром Мстиславичем Торопецким с братьями Давыдом и Мстиславом Удалым.

Из конфликта Всеволода Юрьевича с рязанским князем Романом 1186 г. видно, что Рязанское княжество не было подвластно владимирскому князю и пыталось проводить собственную политику. Но Святослав Всеволодович уже не вмешивался в этот конфликт, считая, очевидно, Рязань сферой влияния Владимира и Суздаля. Относительно правовой подоплеке этой проблемы и ее соответствии родовому красноречивей всего высказался князь рязанский Роман: «Что Всеволод нам повелевает, или мы не таковы же князи в своей области, как он?» [3. С. 140].

1187 г. унес жизни сразу двух значимых русских князей: Ярослава Осмомысла Галицкого и Владимира Глебовича Переяславского.

Ярослав завещал Галич своему незаконнорожденному сыну Олегу, а Владимиру оставлял Перемышль, но галицкие бояре изгнали Олега и возвели на престол Владимира Ярославича, которого также изгнали в следующем году, пригласив в Галич Романа Мстиславича из Владимира-Волынского.

Переяславль Южный являлся владением потомков Юрия Долгорукого, поэтому князя туда назначал Всеволод Юрьевич. До 1199 г. переяславским князем был его племянник Ярослав Мстиславич Красный, с

небольшим перерывом, когда в Переяславле княжил сын Всеволода – Константин.

В 1189 г. новгородцы вновь выпросили у Всеволода Юрьевича его свояка князя Ярослава Владимировича к себе на княжение, а Мстислава Давыдовича выслали к отцу в Смоленск. Давыд Ростиславич послал сына в Вышгород, где тот вскоре умер.

В 1189 г. т. н. дуумвират Святослава и Рюрика испытал серьезные испытания. В этом году, прогнавший Романа Мстиславича из Галича, венгерский король Бела III не стал восстанавливать на престоле Владимира Ярославича, как обещал, а посадил здесь своего сына Андрея. Владимира же с двумя сыновьями он заключил в темницу. Понимая, что тем самым ему не избежать войны с русскими князьями, он решил вбить клин в отношениях между Святославом и Рюриком. Он обещал Святославу отдать ему Галич и тот послал на Галицкий престол сына Глеба. Узнавший об этом Рюрик, сильно рассердился и стал обвинять Святослава в нарушении договора, по которому они договорились во внешней политике действовать сообща. Митрополит и бояре с большим трудом помирили их, уговорив совместно выступить против венгров. По дороге к Галичу они вновь рассорились. Святослав хотел посадить там сына своего и предлагал Рюрику за это свои города в Киевской волости. Рюрик сам хотел Галич получить, очевидно, для зятя своего Романа Мстиславича, и давал Святославу за это Вышгород, Триполь, Василев и Белгород. В результате этих споров их поход не состоялся. Но к Галичу пришло войско сына Ивана Берладника Ростислава, поддержанное смоленским князем Давыдом Ростиславичем. Но галичане не поддержали Ростислава и вместе с венграми разбили его войско.

Венгров удалось выгнать с польской помощью Владимиру Ярославичу в 1190 г. В том же году умер шурин Рюрика туровский князь Святополк Юрьевич. В Турове стал княжить его брат Ярослав Юрьевич.

Святослав Всеволодович не оставлял попыток вернуть Киеву то значение, которое было у него раньше. Он недоволен тем, что большая часть Киевской волости находится у Рюрика. Дуумвиры несколько раз ссорились между собой по этому поводу и были на грани войны. В конце концов, Рюрик обратился за помощью против Святослава к Всеволоду Юрьевичу во Владимир. Тот обратился к киевскому князю с такими словами: «Ты учинил нам роту на договорах, бывших междо тобою и Романом, как он, брат наш, в Киеве быв, чем владел, то и тебе отдали по любви, и, ежели ты в том стоишь, то мы с тобою как с братом ничего ко вражде не имеем. Если же поминаешь давное, ту распрю и договоры, которые были при Ростиславе, то преступаешь роту и понуждаешь нас к сопротивлению» [3. С. 150].

Таким образом, Всеволод дал понять Святославу, что не допустит возвращения Киеву его прежнего статуса. Киевский князь был вынужден согласиться не нарушать своих договоренностей с Рюриком. В дальнейшем он несколько раз совместно с Рюриком организовывал походы против половцев в Степь. Своих претензий к своему соправителю он больше не высказывал до самой своей смерти, которая случилась 27 июля 1194 г.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. *Рапов О.М.* Княжеские владения на Руси в X первой половину XIII в. М.: МГУ, 1977.
- 2. ПСРЛ. Т. II. СПб., 1843.
- 3. *Татищев В.Н.* История Российская. Т. II III. М.: «Ладомир», 1995.
- 4. Соловьев С.М. История России с древнейших времен. Кн. 1. М.: «Мысль», 1988.
- 5. Pыбаков Б.А. Петр Бориславич. Поиск автора «Слова о полку Игореве». М.: «Молодая гвардия», 1991

г. КОЛОМНА



УДК 94(47).07 ББК 63.3(2)5

БАРСКАЯ ЖИЗНЬ

В. А. Ярхо

Рассказ о жизни дворян Рязанской губернии, в судьбах нескольких разных семейств, описания их жизни в сельских поместьях. Полная, мало какими писаными законами ограниченная, власть в собственных владениях, позволяла ярко проявляться наклонностям человеческих натур людей, безраздельно владевших землями и крестьянами. От того, каковы были господа владевшие поместьем, зависел весь строй жизни в нем и вокруг него. Среди русских дворян были люди разные — чудаки, герои, самодуры, рачительные хозяева и безалаберные моты. Небольшое исследование «Барская жизнь» — попытка заглянуть в их мир, умозрительно посетив русские усадьбы Рязанского края.

Ключевые слова

Поместье, соседство, барин, дворянин, барская воля, образ жизни, дворня, дворовые крестьяне, челядь, крепостные крестьяне, Рязанская губерния, Зарайский уезд, император, императрица, военная служба

ольшую часть своего времени дворянство русской провинции проводило в собственных именьях. Постоянно в городе жили только те из лиц привилегированного сословия, кто состоял на государственной службе, а остальные дворяне крепко держались своих поместий, как главных источников доходов. В городе помещики и их семейства появлялись лишь к зимнему сезону, когда в деревне становилось скучновато: дел было немного, незатейливые зимние сельские развлечения скоро приедались, а накатанные санные дороги, делавшие путешествия быстрыми и удобными, так и соблазняли отправиться в путь. Те баре, кто

мог себе позволить, ехали в Москву или Петербург, а иные так и заграницу. Но были и такие дворяне, которые, призрев все соблазны мира, вовсе никуда не ездили, крепко засев в своих сельских владениях, где они чувствовали себя полными владельцами всего и вся, ведя образ жизни какой им только заблагорассудится.

Таким закоренелым сельским жителем был, например, помещик Дмитрий Николаевич Апраксин, владевший в Коломенском уезде Московской губернии сельцом Апраксиным, а в Зарайском уезде Рязанской губернии — имением Брянцево. В молодости этот барин служил в гусарах, но, не выслужив больших чинов, как только

досталось ему по смерти отца наследство, службу оставил. Выйдя в отставку, экс-гусар прочно поселился в Брянцеве, где все свое время посвящал трем своим главным увлечениям: собственному конскому заводу, псовой охоте и игре на скрипке. Живя подобным образом, господин Апраксин посвоему был совершенно счастлив: гонял себе верхами со сворой и слугами по полям и лесам, травя волков, лисиц с зайчишками, да играл первую скрипку в струнном квартете, которых составил из собственных крепостных, специально обучив их музыке. Не будучи чрезвычайно богат, Дмитрий Николаевич все же был по-русски гостеприимен и хлебосолен. Его конный заводик давал ему определенный доход от продажи рабочих и ездовых лошадей, а так же обеспечивал тяглом все нужды его невеликого хозяйства. Но лошадок Дмитрий Николаевич разводил не столько из-за выгоды, сколько из любви к этим сильным и красивыми животными, среди которых отличал особенных любимцев. Гордостью завода Апраксина, которую обязательно демонстрировали гостям поместья, была особенная тройка никогда не ковавшихся коней, копыта которых так затвердели, что не трескались, а только стирались. Книжек Дмитрий Николаевич не читал, общественными делами не интересовался и по выборам никогда не служил. В Рязани бывал только во время губернских дворянских выборов, когда нельзя было не ехать, а в уездном Зарайске не показывался лет по 6-7, ну, а уж если и выбирался, то только по делам, и ненадолго. У этого сельского затворника была дочь, которую он в 1852-м году удачно выдал замуж, дав за нею порядочное приданое, выделив половину своего состояния, а вторую половину ей же завещал. Такой вот он вел образ жизни, и пример сельской гармонии Апраксина оказался весьма соблазнительным для многих его соседей, которые даже пытались ему подражать в своих поместьях.

Другой житель Зарайского уезда и со-

сед Апраксина, Николай Андреевич Дивов, владевший сельцом Городищи, был неизмеримо богаче Дмитрия Николаевича, и прежде чем поселиться в деревне немало поездил по белу свету. Во время его длительных заграничных вояжей господин Дивов побывал в Константинополе, и совершенно очарованный этим городом, осев на жительство в своем рязанском имении, задумал выстроить дом «в восточном стиле», воздвигнув в самой сердцевине Руси минарет с полумесяцем. Задавшись целью превратить свои Городищи в миниатюрное подобие Царь-града, барин приказал вырубить вековые липы в парке, строил дом на холме... но потом он подружился с Апраксиным, стал часто бывать у него, и соблазнившись размеренной и здоровой жизнью соседушки ко всем своим прежним затеям охладел, а потом и вовсе их забросил. Помещение под уже выстроенным минаретом в его поместье стали использовать как угольный склад, а Николай Андреевич, не без влияния успехов Апраксина в деле коневодства, завел у себя конный завод, приносивший своему владельцу помимо пользы ещё и большое удовольствие.

Полная, мало какими писаными законами ограниченная власть в собственных владениях, позволяла ярко проявляться наклонностям человеческих натур, безраздельно владевших землями и крестьянами. Среди помещиков порой попадались удивительно светлые личности, наделенные недюжинным умом, находивших прекрасные способы реализации своих способностей. Скажем для примера, зарайская помещица Е. С. Бороздина была увлечена идеями просвещения народа. Не ограничиваясь одними только разговорами на эту тему, она за свой счет открыла училище, обустроив его по собственному разумению. Дети её крепостных должны были собираться в специальной пристройке к дому священника, взявшему на себя роль учителя, но в этом ничего особенного ещё не было - подобные домашние школы существовали на Руси ещё со средних веков. Характерной особенностью именно этого учебного заведения было то, что принимали в него исключительно крестьянских девочек. В этом проявилась особая воля госпожи Бороздиной, что по тем временам, о которых идет речь, могло быть сочтено верхом экстравагантности или даже чудачества – ведь обычно крестьянских девочек ничему не учили, и ни в какие училища не принимали. На самом же деле, образ действий мадам Бороздиной говорит не столько о её экстравагантности, сколько о незаурядном уме и глубоком знании психологии крестьянских детей, в чем мы имеем полную возможность убедиться.

Устроенную прогрессивной барыней школу с 1-го ноября 1843-го года стали посещать с десяток девочек в возрасте от 9-ти до 12-ти лет, которые должны были каждый день, кроме воскресений и праздничных дней, являться на занятия. Летом, когда бывало много крестьянской работы, школа не работала — дети помогали родителям.

Смотря по способностям, девочки в устроенной барыней школе учились года два или три, постигая чтение, письмо, священную историю, Закон Божий, осваивая церковное пение и чтение на церковно-славянском языке. Экзаменовала их сама барыня, и тех, в ком примечала она способности, дополнительно учили арифметике и грамматике. Но этим потуги госпожи Бороздиной на ниве просвещения не ограничивались: согласно задумке, лучшие из учениц её училища получали двух или трех учеников-мальчиков, которых сами учили тому, что узнали. Эти мальчишки приходили зимними вечерами в дома к своим «учительницам» и те с ними занимались. Быть хуже девчонок, не понимать того, что понимают они, для крестьянских мальчиков было верхом позора, и они всячески стремились выучить то, что им преподавали «учительницы». Такая хитрость барыни обернулась тем, что к 1850-му году в имении Бороздиной не осталось ни одного мальчика или девочки, которые не могли прочесть из Священного Писания, не знали бы наиболее употребительных молитв, и не могли бы толковать о главных истинах христианства. Успехи школы госпожи Бороздиной на ниве просвещения отметил в благодарственном слове архиепископ рязанский Гавриил.

Но все, о ком речь шла выше, являлись по классификации, заведенной со времен Гоголя «господами средней руки», а в те же времена, и в том же Зарайском уезде обитали гораздо более значительные персоны, которых поселиться в сельской глуши принудили стечения обстоятельств самого разного рода. К таковым персонам вне всякого сомнения относится бывший статс-секретарь Екатерины Великой Адриан Моисеевич Грибовский, обосновавшийся на самой границе Московской и Рязанской губерний. При смене правления его настигла опала, обернувшаяся после восшествия на трон императора Павла Первого отставкой и арестом. Продержав придворного покойной императрицы в тюрьме некоторое время, его отпустили, не найдя особой вины, но в службу обратно не приняли. Император Александр, с восшествием которого на престол связывал надежду возобновить карьеру Адриан Моисеевич, его упований отнюдь не оправдал, и бабушкиного секретаря на службу не взял. Вынужденно зажив частным лицом, Грибовский со своим семейством поселился в Москве, окружив себя подобающей былому екатерининскому вельможе роскошью. Желая обзавестись хозяйством, в 1803-м году он откупил имение Щурово в Зарайском уезде Рязанской губернии с окрестными землями и деревнями у наследника княгини Натальи Александровны Голицыной, умершей годом ранее. Покупка эта свершилась при весьма любопытных обстоятельствах яркими красками рисующих нравы тогдашнего московского барства: огромное имение и несколько тысяч крепостных поменяли владельцев в течение какого-то часа, прямо за ужином в московском Английском клубе, членами которого были князь Голицын и Адриан Моисеевич. Между ними было заключено джентльменское соглашение, по которому имение покупалось за названную князем цену, без торга и «заглазно», то есть без предварительного осмотра.

Изначально, как и задумывалось при покупке, Щурово исправно служило летней резиденцией семейству Грибовских. Там был выстроен большой трехэтажный дом, отремонтирована церковь, разбит парк, устроены теплицы и оранжереи. В память об императрице, которая навсегда для хозяина поместья осталась кумиром, в парке устроили «Екатерининскую беседку», в которой был установлен монарший бюст. Когда летом 1812-го года к Первопрестольной подошел супостат Наполеон, приведший Великую Армию, именно в Щурово отправились Грибовские, предполагая там переждать лихолетье, но оказалось, что из Москвы они уехали навсегда. Пожар и мародеры уничтожили все их московское имущество, а усугубила беду попытка главы семейства поправить дела при помощи винного откупа, которая из-за воровства приказчиков обернулась финансовым крахом. Таким образом привыкшее к жизни в столицах семейство навсегда застряло в глухой провинции. К чести Адриана Моисеевича нужно сказать, что, несмотря на все испытания, он не сделался мизантропом и не утратил интереса к жизни. Погрузившись в хлопоты и заботы сельского жителя, бывший придворный, в отличие от многих его закосневших в невежестве и грубых забавах соседей, много читал, собрал отменную библиотеку, вел дневник, в который заносил всё, что казалось ему любопытным.

Будучи малороссом по рождению, долго живший в столицах, Адриан Моисеевич, волей судеб оказавшись в самой глубине Великороссии, с любопытством изучал страну, и ее народ. Подробно описы-

вал, то, как говорят, как живут его крепостные, заносил в дневник их поверья и обычаи, говоры, пословицы, прибаутки и поверья. Не упускал он так же и разные любопытные с его точки зрения случаи. В 1825-м году, 10-го июля он записал: «Вчера пойманы двое из главнейших разбойников, грабивших людей и кравших лошадей». И далее довольно подробно описывал, как эта преступная парочка переправилась с щуровского берега через Оку на лодке перевозчика, да на том берегу зашла в кабак, находившийся в деревне Бочманово, где их опознали и взяли. Один из разбойников был уроженцем села Прямоглядова, второй из Луховиц, села, что лежало на полдороге от Щурова к Зарайску. Пойманных в Бочманове разбойников отправили в Зарайск, где передали тамошнему Земскому суду, который начал следствие. Далее писал Грибовский в своем дневнике, что в дремучих лесах вокруг Луховиц всегда укрывались шайки преступников, и папаша того самого, пойманного в бочмановском кабаке луховицкого молодца, был связан с одной подобной компаний. Его убили тремя месяцами ранее ареста сына, после того как он выдал власти своих товарищей, за что получил награду и был освобожден от суда. Избежав каторги, старый разбойник стал жертвой мстителей, подкарауливших его весной 1825-го года на дороге. Ярость убивавших предателя был столь велика, что они не только его самого убили и изрубили на мелкие куски, но так же зверски поступили с его лошадью и даже с телегой, разломав её вдребезги, чтобы никому не досталась. Виновных этой расправы так и не нашли.

Никак не могла миновать пера Грибовского и история, связанная с его недальним соседом, владельцем села Дединова, знаменитым генералом Измайловым. С ним Адриан Моисеевич был связан не только узами соседства и тем обстоятельством, что генерал долгие годы был рязанским губернским предводителем дворян-

ства. Их знакомство было куда более давнее, восходящее ещё к тем временам, когда и сам Грибовский высоко летал, и соседушка его, будучи в генеральских чинах, при императорском дворе считался одним из первых кавалеров. Оба они входили в ближайшее окружение братьев Зубовых – последних фаворитов императрицы Екатерины Великой. Сам Адриан Моисеевич отправлял обязанности директора канцелярии князя Платона Александровича Зубова, заботам которого императрица поручила множество самых разнообразнейших дел, а Лев Дмитриевич Измайлов дружил с князьями Платном и Валерианом, вращался с ними в одной среде, водил одну компанию, словом был знатной и влиятельной персоной. После смерти венценосной покровительницы всех этих господ, Лев Дмитриевич, как и многие остальные дворяне, чьи карьеры сложились при Екатерине, вынужден был выйти в отставку, и зажил в своих имениях. Соседом Грибовского он стал не совсем по своей воле, а на страницы его дневника так и вообще попал «по особому случаю». Впрочем, это такого масштаба персонаж, и события связанные с ним столь неординарны, что прежде чем мы приступим заметкам Адриана Моисеевича, посвященных делу Измайлова, всё же сделаем более подробное предуведомление о нем самом. Иначе, с непривычки будет трудно разобрать, что к чему в этой истории.

Родился Лев Дмитриевич в 1764 году, и в 1770-м, как полагалось дворянскому отпрыску того времени, будучи шести лет от роду, был он записан солдатом в лейб-гвардии Семеновский полк, а первый офицерский чин получил в 1783 году, когда явился в полк на службу. Будучи в чине гвардейского капитана Измайлов участвовал в шведской войне и сражался столь храбро, что был награжден орденом Святого Георгия 4-го класса. В списке геор-

гиевских кавалеров указано, что награжден он был 27-го мая 1790-го года: «Измайлов Лев Дмитриевич - капитан лейбгвардии Семеновского полка, во уважение за усердную службу его при шведском наступлении 24-го мая на Саивтайпольский пост, когда отличным мужеством ободрил подчиненных и поспешествовал к получению победы». В 1794 году Измайлов сражался волонтером (добровольцем), в действиях против польских конфедератов, и в том же году, став полковником, получил под команду Кинбурнским драгунский полк, а в 1797 году гусарский полк. Глядя на этот послужной список, можно сказать только одно: обычный путь храброго и честного русского офицерадворянина. Но жизнь устроена гораздо сложнее, чтобы судить о человеке только по служебным бумагам и отметкам о наградах. Господин Измайлов был далеко не так прост, чтобы можно было составить о нем верное мнение, узнав лишь о его военных приключениях и наградах.

Фигура Измайлова была столь вызывающа даже по тем, видавшим многое, временам, что Лев Дмитриевич сподобился быть увековеченным в произведениях сразу нескольких классиков отечественной литературы. Пушкин, Грибоедов, Мельников-Печерский, сделали его персонажами своих произведений. И каких произведений, господа! Исследователи творчества Пушкина считают, что в большей части своей Кирилла Петрович Троекуров, персонаж пушкинского романа «Дубровский», и есть Лев Дмитриевич во всей своей красе - Александр Сергеевич слыхивал о нем от своих московских знакомых, да и не слышать о нем мог только глухой - разговоры о нем и его выходках были, что называется «притча во языцех».

Характерец у Льва Измайлова был совершенно несносный! Его сослуживец по полку, поэт И.М. Долгоруков, отзывался о нем так: «... он был до бешенства запальчив и никому не хотел покоряться, своевольничал чрезвычайно и, будучи богат,

имея знатных протекторов, не боялся никого». Таким Измайлова сделали дурное воспитание и огромное богатство, полученное им в наследство от отца и дяди, после которых Леву Дмитриевичу достались 11 тысяч душ крепостных, и два огромных села – рязанское Дединово, находящееся в соседстве с Щуровым, принадлежавшим Грибовскому, и тульское имение Хитровщина. Оба эти села приносили их владельцу ежегодно по 300 тысяч рублей чистой прибыли, что позволяло Измайлову жить «с большим размахом».

Как уже говорилось выше, Лев Дмитриевич входил в окружение князей Зубовых, но особенно он был близок с Валерианом, братом Платона Александровича Зубова. Младшенький из князей, красавчик Валериан, помимо всего прочего, чем он успел отметиться в российской истории, в столице прославился своими «афинскими вечерами», как назывались знаменитые пиры, устраивавшихся «по мотивам» древнегреческих оргий. Эти забавы князя имели огромное влияние на личность Льва Дмитриевича Выйдя при Павле Петровиче в отставку и поселившись в своем тульском поместье Хитровщино он даже пытался попытался воссоздать при своем «сельском дворе» нравы и порядки заведенные в столичных дворцах князей Зубовых, но в своих попытках сильно хватал через край. Его кумир, князь Валериан Зубов, которому так стремился подражать Лев Дмитриевич, во всем имел меру, был образован и добр сердцем, отчего и забавы его хоть и были, так сказать, в определенной мере предосудительны, (главным образом с точки зрения религии), но никого не оскорбляли, а лишь веселили. Лев же Дмитриевич ни образованием не блистал, ни добродушием не отличался, зато был он большой мастак на злые шутки, которые щедро порождал его незаурядный, но развращенный вседозволенностью ум. При попытках копировать развлечения «а-ля Валериан Зубов» у Измайлова катастрофически не хватало вкуса и такта, а потому вместо изысканных «афинских оргий» у него всё время получались чудовищные пьянки с грубым, разнузданным блудом, и шуточками, от которых волосья на головах гостей вставали дыбом!

Коронным номером в арсенале шуток Льва Дмитриевича были «медвежьи забавы», для которых в зверинце поместья всегда держали наготове нескольких медведей. Барин обожал пугать ими пьяных гостей! Бывало, напоит в лоск большую компанию, да и запрет в столовой зале, а туда велит запустить цепного медведя. Сам Лев Дмитриевич давясь от смеха, вместе с теми гостями, которые додумались пить меньше, любовались через специальные отверстия в стенах, как пьяненькие гости с визгами ужаса шарахались от зверя, как бились они в запертые двери, слышали их мольбы о спасении. Эта шуточка повторялась множество раз в самых разных вариантах - было дело: упоив человек 15-ть своих соседей, всё не богатых дворян, Измайлов приказал усадить (а вернее уложить их) в большую лодку на колесах, к обоим концам лодки привязав по медведю. Лодку со всей честной компаниею, по приказу Льва Дмитриевича с крутой горки спустили в реку. Зрители, во главе с затейником-хозяином стоя на высоком берегу, любовались на то, как барахтаются в лодке с медведями их соседи и добрые знакомые, искренне радуясь тому, что в этот раз сами они избежали шанса сделаться объектом ядовитого остроумия Льва Дмитриевича.

Не смотря на известный риск попасть под горячую руку хозяина, все-таки всякий был рад получить приглашение погостить от Измайлова. Прекрасно зная, что от него можно тяжело пострадать, многие желали быть как можно поближе к этому человеку, и безропотно сносили все его выходки. Объяснение этому просто: на разного рода подарки и подачки генерал Измайлов разбрасывал за год свыше ста тысяч рублей – тем, кто крутился вокруг него, перепадали хорошие деньги и

разные «милости». Многие были даже рады, если этот барин затевал над ними издевательство под видом шутки — ведь заглаживая обиду, он потом мог так одарить, что иному хватало на остаток дней.

Вот как-то раз приехал Измайлов со своей свитой в Лебедянь на осеннюю ярмарку, и никак не мог найти пристанища - все гостиницы и постоялые дворы были битком набиты, частные квартиры заняты. Не желая останавливаться «где попало», и проездив без толку часть дня, уставший от бесплодных поисков порядочного постоя, барин нашел «простой выход из этой ситуации», велев своим молодцам выбросить из приглянувшегося ему дома хозяев, что и было тут же произведено: солидное купеческое семейство вылетело за двери собственного жилища, а в нем расположился Лев Дмитриевич и его люди. Узнав кто позарился на их дом, лаже не посмели жаловаться – пока шла ярмарка они нашли приют у родни, и домой вернулись только после отъезда барина. В награду «за гостеприимство и смирение» Измайлов отвалил «предоставившим квартиру» домовладельцам большую сумму, которой хозяева дома остались весьма довольны. Они даже хвастались этой «удачей» и им откровенно завидовали.

Чиновники, зная о связях и знакомствах генерала, искали возле него протекции, или защиты от служебных невзгод. Небогатые помещики лебезили, желая поправить свои делишки, устроить сына в хорошее училище или помочь с определением «на хорошее местечко», отхлопотать приданное для дочки. Да мало ли нужд бывает у людей? Большинство годами нерешаемых дел, при малейшем к ним прикосновении Льва Дмитриевича моментально разрешались, словно у него в руках была волшебная палочка. Ради этого можно было и потерпеть-с. Невелико дело-с, для тех кто «не парит под облаками».

Для воплощения своих замыслов и управления принадлежавшими ему крепостными Измайлов из них же набирал свою личную гвардию - псарей и «казаков». В эту его личную армию попадали удалые и озорные крестьянские парни: самые сильные, проворные и дерзкие, из тех, кто мог уйти в разбойники, не боявшиеся крови и жестокости. По приказу барина их хорошо содержали, одевали в красивую форму, им перепадали солидные наградные. Но и доставалось им крепко: за малейшую провинность «помещичьих гвардейцев» наказывали, так же как и остальных крепостных, даже чаще - ведь они почти всегда были рядом, на глазах у норовистого хозяина, угодить которому получалось далеко не всегда. На хороших лошадях, с ногайками в руках, с пистолетами и ножами за поясом, эти молодцы носились по владениям барина, готовые выполнить любой его приказ, зная, что за неисполнение их ждет суровая кара, а потому больше думавшие о собственных головах и шкурах, нежели о чужих.

Забот им вполне хватало – Лев Дмитриевич обожал звериную травлю, кулачные бои, вообще «молодчество». Попечению псарей была поручена свора из 670 собак разных мастей, для которой была выстроена роскошная и благоустроенная всеми благами псарня. За здоровье и форму каждой собаки, каждого щеночка, псари отвечали своей шкурой, ценившейся много дешевле псовой. Целый штат обслуживал охоту, составлявшего главную гордость любого барина того времени. В полный комплект всего необходимого для этого развлечения высокородных владельцев человеческих особей входил даже специальный «охотничий оркестр» из собственных крепостных людей, трубившие сигналы. Кстати сказать, часть старинных охотничьих сигнальных инструментов скажем валторна - перекочевали от охотников в военные оркестры, а оттуда, в театральные, и сейчас они «полноправные граждане» духовой группы любого классического оркестра.

Когда затевалась большая охота, получившие приглашение от Измайлова ехали к нему в поместья с собственным обозом, со сворой своих собак, свитой слуг, со всею необходимой амуницией. Этот выезд был своего рода экзаменом: каждый боялся ударить лицом в грязь перед строгим знатоком охотничьих обычаев и порядков, каким слыл Измайлов, страшнее не было беды, чем заслужить от него звание «дурного охотника» — этим сомнительным титулом клеймили до самой смерти, и за свою оплошность люди потом расплачивались годами унижений.

К Измайлову съезжалось разом не менее двух десятков гостей, со множеством сопровождавших их. Сам Лев Дмитриевич, когда он распоряжался большой охотой, то напоминал фельдмаршала, ведущего наступательную операцию. В поле выводилась целая армия загонщиков, доезжачих, псарей с борзыми, гончими, легавыми. Выезжали верхом на великолепных конях сами господа охотники - травля была отличным поводом покрасоваться перед дамами, продемонстрировать своих лошадей, собак, экипировку. Занявший удобную для обзора позицию, Измайлов, вокруг которого как бы устраивался «главный штаб», азартно распоряжался, приказывал дворовым-музыкантам трубить те или иные сигналы, посылал нарочных с распоряжениями в дальние места охоты. Где-нибудь в живописном месте разбивался лагерь, куда приходил из имения целый обоз с челядью и кухонными принадлежностями. Там, в этом лагере накатавшиеся охотники пировали и веселились по окончании охоты.

Всё перипетии «большой охоты во владениях Измайлова» обсуждалось и разбиралось до последней тонкости при каждом съезде гостей в домах не только Зарайского уезда, но и в Рязани, Туле, Москве и даже Петербурге, куда слава об измайловских охотах, хоть и с опозданием, всё же докатывалась, обрастая дорогой

всякими слухами и легендами. Но многие из рассказов были совсем не радостными: то, что веселило Льва Дмитриевича и его гостей, для многих других было настоящим бедствием. Вся округа буквально стонала, когда Лев Дмитриевич выезжал на охоту и травил зверей, не разбирая мест, и часто вытаптывал посевы соседей. С теми, кто смел, спорить с ним и высказывать претензии, мог «расправиться посвойски», поскольку никаких властей над собой не признавал. Обороняясь от набегов «соседушки» князья Вадбольские, например, выстроили на границе своих имений специальную деревеньку Барьма, на краю которой была поставлена чугунная пушка, направленная в сторону Хитровщина. Барьма играла роль заставы, а пушка - оружия, при помощи которого сдерживались порывы измайловского своеволия. Соседи дух переводили, только когда Лев Дмитриевич уезжал на зиму в Москву, а уж с весны по осень так и жили -«настороже».

Будучи столь бесцеремонен с господами, с собственными крепостными Измайлов и вовсе обращался как со скотом особой породы. Причем это отношение он всячески подчеркивал. Сделав своего побочного сына лакеем, он заставлял прислуживать себе и своим за столом, и как-то раз прилюдно спросил его: что лучше собака или человек? Мальчик уже знал, к чему его папенька клонит, и ответил, что собака лучше, за что получил рубль награды. Другой лакей позволил себе дерзость, на тот же вопрос ответить, что человек собаки лучше, и чтобы выбить из головы столь вредное заблуждение барин тут же, не вставая из-за стола, со всего маху всадил острую вилку прямо в руку бедолаге, давшему неудовлетворительный ответ.

Тот Нестор негодяев знатных, Толпою окруженный слуг; Усердствуя, они в часы вина и драки И честь, и жизнь его не раз спасали: вдруг

На них он выменял борзые три собаки!!!

Считается, что Грибоедов в своем «Горе от ума», говорил об одной из измайловских проделок. И правда, сохранилась такая купчая на сделку, совершенную Измайловым с помещиком Шебякиным, совершенная как раз после большой охоты, когда в доме Измайлова был дан бал для всех её участников. Днем, увидев в поле породистых гончих из своры Шебякина, Лев Дмитриевич пожелал иметь таких собачек у себя, и предложил владельцу их продать. Но господин Шебякин сам был заядлый охотник, сворой дорожил, и потому отказался. Непривыкший к подобным афронтам своенравный барин того пуще распалился в своем желании непременно иметь именно этих борзых, и предложил обменять их, на что несговорчивый собаковладелец пожелает. Тогда Шебякин, больше только чтобы от него отвязаться, сказал, что ему нравится измайловский повар – большой искусник-кулинар, учившийся у французов – а так же его вышколенные на английский манер камердинер, конюх и кучер. Неожиданно для Шебякина Лев Дмитриевич согласился, и самому назвавшему цену обмена помещику было уже неудобно пойти на попятный. Сделка состоялась, и таким образом четыре человека и четыре собаки поменяли своих хозяев, пойдя при расчете, голова за голову. Всё было абсолютно законно: мена была безукоризненно оформлена юридически, со всеми полагавшимися по сделкам с «движимым имуществом» документами. Про этот обмен Грибоедов мог слыхать, бывая в гостях у своего приятеля С. Н. Бегичева, поместье которого в Епифаньевском уезде, было неподалеку от владений Льва Дмитриевича.

В довершении ко всем другим порокам, Лев Дмитриевич страдал тяжелой формой эротомании с ярко выраженным садистским оттенком, или, как в таких случаях говорили его современники, был он «не-

удержимым сладострастником». Для плотских утех имелся у барина свой «гарем» - назначенные в барские сексуальные игрушки, три десятка красивых крестьянских девок, жили, а вернее сказать, содержались, в отдельном флигеле, не имевшем внешних дверей – войти во флигель можно было только через внутренние комнаты господского дома. Из этого заточения красоток под надежным конвоем выводили гулять в садик, огороженный высокими стенами, да ещё в особых наглухо закрытых фургонах возили в баню. Время от времени контингент во флигеле обновляли – постаревших, подурневших и провинившихся узниц барского сладострастия отсылали в скотницы, на свинарник или ещё куда похуже. Им на замену набирали совсем ещё девчонок - барин был большой лакомка на это счет, и предпочитал развращать малолеток, выращивая из них похотливых бестий. Старосты деревень, приказчики, казаки и прочая «близкая дворня» держали всех молодух на примете: каждый лелеял надежду первым указать на девку, которая «подает надежды стать красавицей», зная, что за такую «подсказку» барин щедро одаривал. Всем этим промыслом заправлял специальный агент барина, крепостной мужичок по прозвищу Гусек, который регулярно объезжал округу в поисках красавиц, плясуний и песельниц. Взятых им на заметку девочек собирали в имении на особые «игрища». Поглазеть на пляски красавиц, послушать их пение, сходилась вся дворня, сам барин и его гости. Там, на этих «игрищах» производился окончательный отбор кандидаток, и ту, на которую указывал Лев Дмитриевич, забирали во флигель. Большинство гаремных жительниц попадали в эти тенета, будучи лет 13-14 от роду, и с той поры им не дозволялось ни с кем видеться. Запрещались даже самые короткие свидания с родителями, а когда замечали, что кто-то, проходя мимо флигеля хоть в самом дальнем расстоянии, кланялся в его сторону, или делал какой-либо знак руками – тех немедленно и жестоко наказывали.

Самим девицам тоже изрядно перепадало — за всякий пустяк их нещадно лупили. В провинность им засчитывали такие поступки: ушла, когда барин начал говорить «срамные речи» — получи розгами; сидела на окне во время дождя и плескалась водой через решетку — за то бита плетьми. Когда барин спросил одну из своих пленниц:

– Хочется ли тебе домой?

Та, по простоте душевной ответила:

- Очень хочется!

Так за эту откровенность её побили палками – чтобы больше не хотелось. Одна из его «флигельных затворниц» Нимфодора Харитонова, как-то там переглянулась с кондитером - это тут же приметили, и расправа последовала незамедлительно: кондитера отдали в рекруты, а Харитонову посадили на цепь в подвале, где её выдерживали три дня, покуда барин придумывал, чего бы это такое над нею сотворить. К экзекуционным вопросам Лев Дмитриевич подходил очень серьезно, не торопясь принять решения. Думал он думал, и додумался вот до чего: по его приказу Нимфодору остригли наголо, выпороли плетьми, и сослали на поташный завод – было у Льва Дмитриевича такое место ссылки, собственная каторга для провинившихся.

По той же дорожке отправилась и Ефросинья Хомякова, которая была взята в господский дом тринадцати лет от роду, и до 27-ми лет была у Измайлова «в фаворе». Её карьера при измайловском дворе рухнула в тот день, когда она посмела просить барина от имени всех девушек, чтобы он разрешил им видеться с родителями, хоть бы через решетку. Нет, ну каково это вам, господа, а? До чего дошла дерзость мерзавки?! Мог ли Лев Дмитриевич такое терпеть?!! Разумеется не мог! Просто удивительно даже как его, милостивца, от возмущения удар не хватил, когда он только такое услыхал. Но, слава Богу,

как-то обошлось - возможно, спасли его размышления о том, как бы этак позатейливее отделать недавнюю фаворитку. Положил он отсчитать ей полсотни ударов плетью, после чего сослал Ефросиньюшку на поташный завод, да не одну, а вместе с её сестрой Марьей, так же жившей во флигеле. Управляющему заводом накрепко велено было непременно «употреблять их на тяжелых работах», а потому ежедневно сестры Хомяковы должны были принести сто ушатов воды и вынести сто коробов золы из-под чанов. Кормить их разрешалось лишь хлебом. Когда от усталости и голода сестры буквально валились с ног, падая в обмороки, им «помогали подняться» пиная ногами и охаживая плетьми. Не выдержав, Ефросинья от такой жизни слегла, о чем тотчас же донесли барину. Он не погнушался и отправился на завод лично, чтобы во всем убедиться. Увидев до чего довел отставленную любовницу прописанный им режим, вместо того, чтобы удовлетвориться местью, Лев Дмитриевич вытащил Хомякову за волосы на улицу и избив, приказал встать на работу. Ну, очень она обидела барина своей просьбой!

Другая жертва барина Любаша Калинская. Её взяли в тринадцать лет от родителей, но она «не оправдала надежд»: наигравшись в свои постыдные игры с девчонкой, Лев Дмитриевич к её пятнадцатилетию посчитал, что Любаша подрастает не достаточно красивой, а потому «от себя отставил» и велел быть при прачечной. Семь лет Калинская была прачкой, но барин все опасался, что какой-нибудь молодец из дворовых позарится на бывшую обитательницу флигеля, а потому приказал Любе уйти из прачечной и работать на свинарнике. Но и там за ней приглядывали, а когда заметили, что она зашла в гости к повару, тут же потащили её к барину. В этот раз Лев Дмитриевич решил обойтись без особых изысков. Как он разделался с поваром неизвестно, а вот «уличенную в измене» свинарку по его приказу отвели в манеж, куда велено было собрать всю дворню, и, на глазах дворовых — чтобы другим в пример было — Любашу так отодрали плетьми, что встать после экзекуции она не смогла. Несчастную унесли замертво, беспамятную, и прожила она после того совсем недолго.

Бурная сексуальная жизнь Льва Измайлова имела многочисленные «побочные эффекты» в виде незаконнорожденных детишек, но с ними он особо не церемонился и всяких там отеческих мирихлюндий не разводил. Всех прижитых им детей записывали крестьянами и смешивали с детьми обычной дворни. Лишь некоторые удостаивались внимания своего высокородного папаши. Так Николай Ногаев лет до семи воспитывался настоящим барчуком – с мамками и няньками – и сам Лев Дмитриевич называл его сыном. Но на восьмом году Коля барину надоел, и его отправили в людскую. Судьба Ногаева была не так уж и печальна, в сравнении с судьбами остальных барских бастардов: он кое-чему учился, и в шестнадцать лет его сделали писарем в хитровщинской барской канцелярии. Другого мальчика, Левушку Хорошевского, барин тоже сначала звал сыном, а потом оборотил его в лакея – это именно у него папаша-барин поинтересовался, когда сынок-бастард прислуживал ему за столом: что лучше собака или человек? Кроме «флигельных девиц» была у Льва Дмитриевича и «официальная любовница» - госпожа Давыдова, исполнявшая роль хозяйки дома. Она родила Измайлову трех детей – двух дочек Анну и Екатерину, да сына Дмитрия. Но и этих, признанных детей, по приказу отца записали в мещанское сословие.

Бесстыдство Измайлова доходило до того, часть своего «гарема» он привозил с собою в Москву, когда приезжал туда на зиму из деревни. Многие господа позволяли себе «баловаться в девичьей», но без особенных зверств, и уж только в деревне, где подобные шалости считались чемто вроде непременного атрибута «пейзан-

ской жизни». С «шалостей в девичьей» у барчуков начиналась юность, и их к этому даже поощряли родители, но переносить столь интимные привычки в большой город никому и в голову не приходило. Однако Измайлову общепринятые правила были пустым звуком — он сам для себя писал свои собственные законы, которые впрочем так же нарушал на каждом шагу. Однако ж не всё коту масленица — бывает и великий пост. Увлекшийся своими сексуальными забавами Лев Дмитриевич, сам того не подозревая подвел под себя порядочную мину.

Весело пожив в своем тульском имении несколько лет, покуда правил император Павел Первый, с восшествием на престол его сына Александра, Лев Дмитриевич вознамерился вернуться на службу, и был даже принят, но тут же вскоре и отставлен, после того как «перегнул палку» в своих выходках, вызвав протест в самых безропотных своих рабах. Началось все с того, что в одной из дальних рабочих деревень какой-то из барских холуев приметил подрастающую крестьянскую девочку, показавшуюся ему подходящей для хитровщицкого флигеля. Когда в эту деревню приехал Гусек чтобы забрать девочку от родителей, те, зная о том, что дочку ожидает, отказались её отдать, а когда сопровождавшие Гуська «казаки» попытались отобрать ребенка силой, на помощь несчастным отцу и матери поспешили их соседи. Совместными усилиями мужики изрядно поколотив барских посланцев, выгнали их вон, и когда Измайлову доложили об этом «бунте», он поднял на ноги свою личную гвардию, с которой нагрянул в «бунтующую деревню». В результате той «карательной экспедиции» несколько крестьян были убиты, многие изувечены. Масштаб и жестокость расправы, а главное, повод для неё были столь вопиюще безобразны, что удержать всё дело в секрете даже Измайлову оказалось не под силу. Сведения об этой «экзекуции» достигли Петербурга,

проникли в придворные сферы, и наконец, их донесли до самого императора. По этому поводу, на имя тульского губернатора Иванова последовал высочайший рескрипт, в котором было сказано: «До сведения моего дошло, что отставной генерал-майор Лев Измайлов, ведя распутную и всем порокам отверстую жизнь, приносит любострастию своему самые постыдные и для крестьян утеснительные жертвы. Я поручаю вам о справедливости этих слухов разведать без огласки и мне с достоверностью донести...»

Не то чтобы известия о возбуждении дела сильно напугали Льва Дмитриевича - в столице связи у Измайлова были громадные, все местные чиновники его трепетали, а потому дело его шло ни шатко, ни валко - но всё же было как-то неприятно, что государь изволят гневаться. Вот и службу, едва начав при новом правлении, снова пришлось оставить, и даже на время перебраться в рязанские поместья. Здесь, как уже говорилось, среди прочих имуществ, Льву Дмитриевичу принадлежало богатейшее село Дединово, доставшееся ему по наследству, от дяди, Михаила Львовича Измайлова, екатерининского вельможи и участника «дел» при её воцарении, умершего в 1797-м году.

Во владение Измайловым Дединово была даровано указом Екатерины в 1763-м году, а прежде того село многие века принадлежало московским царям, и состояло в ведомстве Дворцового приказа. Это было рыбацкое селение — в обязанности крестьянам Дединова вмещалась снабжение свежей рыбой царского двора. Им неоднократно давались царские грамоты, коими дозволялось пользоваться рыбными ловлями на Оке и в других реках, в Оку впадавших. Особенную известность Дединову получило во времена царствования первого русского царя из дома Романовых: в Дединове, где всегда

строились рыбацкие суда, стали строить корабли для голштинского посольства, направлявшегося в Персию (по Оке, в Волгу, через Каспий). При сыне Михаила, царе Алексее Михайловиче, на тех же Дединовских верфях голландские мастера построили настоящий военный корабль европейского образца «Орел», который предназначался для конвоирования купеческих судов по рекам и Каспийскому морю. Царь рассчитывал наладить транзит товаров из Индии и Китая по русским рекам к Балтийским портам в Курляндию, правитель которой, герцог Курляндский, располагал большим морским флотом, и соглашался войти в подданство русской короне, при условии соблюдения разных льгот. Этот проект сулил неисчислимые выгоды, которые могла принести торговля восточными товарами на европейских рынках. Но столь соблазнительным планам не суждено было сбыться - в странах, через которые должен был полегать караванный путь, слишком часто менялись правительства, с которыми заключались торговые договоры, а новые правители требовали новых условий. Корабль «Орел» во время зимней стоянке в Астрахани попал в руки казаков Разина, которые его спалили. Потом умер царь, возник спор о престолонаследии, борьбой двух группировок бояр, увенчавшейся победой тех, кто делал ставку на Петра Алексеевича, который грезил построением морского флота. Дединову так и не пришлось стать большим кораблестроительным центром, но всё же дединовские верфи продолжали исправно строить суда, известные под название «коломянок», которые ходили, поднимаясь вверх по Оке поднимались до Орла, вниз, к Волге, а по ней до самой Астрахани. На барках «коломянках» из Орловской, Калужской, Тульской и Рязанской губернии по Москве-реке доставляли в Москву хлеб и другие припасы. Лес для постройки этих барок в Дединово пригоняли сплавом: по рекам Угре и Цне, впадавшим в Оку, а дальше эти плоты гнали к Дединову.

Село стояло на самом берегу Оки – занятия его жителей требовали находиться как можно ближе к реке, и из-за этого каждую весну прибрежную часть Дединова подтапливало, и несколько недель её жители этого края села передвигались по залитым улицам между своих домов на лодках. Это временное неудобство сторицей окупалось в сенокосную пору – знаменитые окские заливные луга давали прекрасное сено в огромных количествах: его заготовка и торговля этим фуражом было одним из главнейших занятий дединовских крестьян, поставлявших свой товар в Москву и иные места.

В той части села, что была на возвышенности, и водой не заливалась, находились три храма: Воскресения Христова, с пределом Иоанна Предтечи, Рождества пресвятой Богородицы, с пределом Трех Святителей, и двухэтажная церковь Апостолов Петра и Павла, в нижнем этаже которой находилась церковь Святой Троицы с пределами Успенья пресвятой Богородицы и Николая Чудотворца. Эти храмы были богато украшены, и в них хранились драгоценные реликвии древности, которыми очень интересовались любители российской истории.

В жаркое лето, когда Ока мелела, в Дединове грузы с барок сгружали на мелкосидящие суда «пауски», а поздней осенью, если холода заставали караваны барок в пути, когда лед сковывал реку, грузы переваливали на подводы, которые длинными обозами шли сухим путем на Коломну, и далее по шоссе к Москве. В само селе процветала торговля, и имелись хорошо выстроенные торговые ряды, да каждую пятницу в село съезжались купцы из Зарайска и Коломны для большого торга хлебом и иными припасами. Население Дединова с окрестными приселками, достигало семи тысяч человек, немалая часть которых являлись крепостными Измайловых. Собственно крестьянствовали немногие из них, дединовские жители

более занимаясь ремеслами, торговлей, разными отхожими промыслами, платя большие оброки господам. Из этих оброков, выплат аренды и прочих взысканий складывались те огромные доходы, которые позволяли Измайлову вести тот образ жизни, который он предпочитал.

Поселившись в Дединове, Лев Дмитриевич основал различные заводы, обычные для выработки «домашним способом» всего необходимого для дома и выгодной продажи излишков. Соорудил он так же и домашнюю тюрьму, и жил по-прежнему своему обыкновению, впрочем, в Дединове бывая лишь изредка, наездами, поскольку январе 1802-го года Лев Дмитриевич был избран предводителем рязанского дворянства. На этом посту он проявил немало ума и распорядительности, формируя в 1806-м году местное ополчение, и когда летом следующего года нагрянул в Москву его «прежняя история» уже и не вспоминалась.

Вечно окруженный толпой подобострастных прихлебателей и «друзей», как некогда римский патриций в толпе клиентов, он кочевал из собрания в маскарад, с обеда на бал, из театра на праздник, всюду производя фурор и выкидывая свои обычные «номера». Как раз об эту пору, когда, накануне войны с Наполеоном, в Москве стали формировать ополчение, для участия в этом деле в город съехались многие тогдашние богатые и влиятельные люди. Этот съезд богачей взвинтил цены, «оживил» светскую жизнь Москвы, и породил большую карточную игру. В иных московских домах играли каждый день, и случалось, на зеленое сукно швырялись целые состояния. Тогда-то и произошла история, участником которой был Измайлов, который явился со своей свитой в дом князя Урусова, где каждый день бывала большая игра. Собственно Измайлова к Урусову уже привезли с какого-то обеда, в состоянии, которое принято описывать выражением «еле можаху». Услужливые клиенты усадили своего «притомившегося» патрона в удобное кресло, Лев Дмитриевич задремал, и спокойно спал, до тех пор, пока его не окликнули, предложив сыграть.

Банк держал хозяин дома с несколькими товарищами, метал сам князь Урусов. Чтобы понятнее было о чем ниже пойдет речь, разберемся сначала с терминами игры, в которой упражнялись господа в доме князя. При игре в «банк» используются две колоды, по 52 листа. Из первой выбирают карты, на которые ставят, а из второй банкомет мечет карты, покуда не выйдет, та на которую поставили. Термины игры:

«Соника» – карточный термин при игре в «банк», означает выигрыш с первого раза. «Дать маза» – при игре в «банк» означает повышение ставки.

«Мирандоль» – карточный термин, означающий автоматическое удвоение ставки при выигрыше двух карт, т.е. «поставить мирандолем» - означает, в случае выигрыша, удвоить ставку на те же карты.

«Фоска» – ничтожная по игре карта.

«Абцуг» — в игре каждая пара карт, ложащаяся при метании направо и налево. Игроки ставили «на карту», а потом банкомет начинал сдавать — раскладывая карты направо и налево. Если ставленая карта ложилась налево, она побеждала, если направо, проигрывала, и соответственно выигрывал «банк».

«Талия» – при игре в «банк» – один промет всей колоды до конца или срыва банка.

Ну-с, итак, в очередной раз стасовав колоду, князь Урусов предложил делать ставки, и приметив задремавшего в кресле Измайлова, окликнул его:

– Лев Дмитриевич, а вы желаете ли поставить карты?

Спавший очнулся, огляделся по сторонам, ему кто-то шепотом подсказал, что банкомет предлагает сыграть, и он немед-

ленно встал, нетвердым шагом подошел к столу, схватил первую попавшуюся карту, поставил её «в темную», и сказал, обращаясь к банкомету:

– Бейте, 50 тысяч рублей!

Банкомет, смущенный внушительностью суммы, положил карты на стол, подозвал своих товарищей, вместе с ним державших банк, и стал с ними советоваться. Сговорившись, Урусов стал метать, и «убил» даму, которую поставил полусонный гость. Все вокруг охнули и зашептались, обсуждая такой огромный проигрыш, но сам проигравший и бровью не повел. Он потребовал продолжить, коротко приказав:

- Тасуйте карты, я сниму сам!

Снова банкомет посоветовался с товарищами, стасовал, дал снять и прокинул... Дальнейшее очевидец описывал так: «фоска шла по 50 тысяч, и по втором абцуге игрок добавил 50 тысяч мазу, у банкомета затряслись руки». Но сдача пошла, и через несколько абцугов поставленная трефовая десятка была им побита. Это ничуть не смутило Измайлова – велев распечатать свежую колоду, он выхватил из её середины червонную двойку и, ставя её, сказал, словно гвоздь вбил в стол:

Полтораста!

Банкомету потребовалось минуты две, чтобы взять себя в руки, лишь после этого он стал метать. Все присутствующие остановились в каком-то необыкновенно томительном ожидании. Поставленная Измайловым карта одиноко белела на столе — все остальные бросили играть, других ставок не было. Червонная двойка в тот раз пала направо — опять банк выиграл! Но проигравший и в тот момент не изменил себе, словно бы ничего и не случилось, он отошел от стола, взял шляпу и сказав хозяевам:

До завтра господа! Утро вечера мудренее!

Он удалился исполненный достоинства, в сопровождении огромной свиты, прибывшей вместе с ним в особняк князя.

После его ухода, держатели банка устроили совещание, долго решая: играть им, или не играть с Измайловым на следующий день? Зная его характер, они ничуточки не сомневались в том, что он явится, для того чтобы взять реванш. Большинством голосов постановили так: метать банк до миллиона, но проигрывать не боле того, что выиграли у него в этот вечер.

Утро следующего дня Измайлов начал с очередной эскапады. В тот день должны были состояться скачки на Донском поле, где был двухверстный скаковой круг, на котором проводились «конские испытания». Эти соревнования патронировал сам графа Алексей Орлов-Чесменский, прививавшего полезную английскую затею на русской почве: именно скачки являются основой селекции чистокровных лошадей, а этому благородному занятию граф посвящал все свои досуги. Один из жеребцов, по кличке «Красик», принадлежавший родственнику графа Орлова, Лопухину, восхищал в тот сезон знатоков и лошадиных «охотников». Красавца берегли, показывая далеко не всем. Его выездкой занимался известнейший лошадник купец Бурмин, и, как шептались по Москве. Лопухины не соглашались продать «Красика» менее чем за 6 тыс. рублей. И вот, явившись утром на скачки, Измайлов купил «Красика» за... 7 тыс., расплатившись тут же – чтобы никто не мог подумать, что он «на мели» после чудовищного проигрыша.

Совершив эту «негоцию» Лев Дмитриевич после обеда отправился к Урусову играть. Но прежде чем сделать первую ставку, он долго не вступал в игру, наблюдая за тем, как ставят другие, казалось даже, что он не решается играть. Но, наконец, спросил карту и поставил две карты сряду, по 75-ти тысяч каждая. Банкомет в этот разметал уже более уверенно. Обе карты поставленные Измайловым выиграли ему! Но тот, так же как и при вчерашнем проигрыше, ни чем не выдав своих чувств, спокойно «загнул» их и сказал: «На следующую

талию!» Князь Урусов стасовал и стал метать. Далее снова дадим слово человеку, присутствовавшему при игре: «Измайлов поставил две новые карты, и, не заглянув в них, поставил «мирандолем». По второму абцугу он вскрыл одну карту - оказалась десятка, которая выиграла ему «соника». Он, перевернув её, произнес: «По прокидке» и вскрыл другую карту, которая тоже оказалась десяткой, следовательно, тоже выигравшей! Он перегнул её и положил на первую, при этом был очень спокоен, будто речь шла о десяти рублях, а не о принадлежавшем ему Дединове, с которым, по условию, ему бы пришлось расстаться. У князя Урусова тряслись руки: карты были поставлены «мирандолем» - отступиться не было возможности. Он стал метать и, после нескольких абцугов ... десятка Измайлова опять выиграла. Банкомет бросил карты и встал из-за стола, а Измайлов прехладнокровно предложил ему загнуть «ещё один мирандоль», но тот не согласился.

— Ну, нет, так нет! — сказал Измайлов. Распрощавшись, он тот час уехал к себе домой, где его ждали гости, приглашенные для праздника, устраиваемого по поводу покупки «Красика», и цыгане, с шампанским и песнями.

Во время войны 1812 года Измайлов командовал рязанским ополчением, делая этот очень разумно и даже талантливо. Не считаясь с расходами, держал за свой счет наготове 150 троек – по тем временам самое мобильное средство передвижения в армии. Он помог экипироваться должным образом многим дворянам, вступившим в ополчение; в ходе войны, как тогда говорили: «держал открытый стол», то есть кормил своих офицеров-ополченцев ежедневно, оплачивая расходы из собственного кармана. Дисциплина в его отрядах была высочайшая: зная его норов, доводить командира «до греха» никто не рисковал. Вместе с армией рязанское ополчение участвовало в заграничных походах, сражалось и осаждало крепости, побывав в частности под Гамбургом. Такие его отличия вновь сделали ведение следствия против него невозможным и о самом деле стали забывать. Но если старые дела позабыли, то тут же возникли новые, которые возникали одно за другим, из-за особенностей натуры генерала. Постепенно годы свое взяли, сказались излишества молодых лет, и стал Лев Дмитриевич прихварывать – одолела его подагра, что ещё более испортило его характер. Превратившись в капризную развалину, Лев Дмитриевич стал ещё хуже ладить с соседями и местными чиновниками, над которыми просто издевался. Привез ему как-то раз становой пристав официальную бумагу, содержание которой показалось Льву Дмитриевичу неприятным, он и велел посадить того исправника на цепь в подвале, да сутки его и держал на хлебе и воде. Зарайский земский исправник, человек небогатый, да вдобавок обремененный большой семьей, както явился по делу в Дединово, и его униженность, угодливая покорность понравились генералу. Измайлов пригласил исправника к обеду, потом вышел даже проводить его на крыльцо. Когда подали телегу, запряженную жалкими клячами, на которых исправник прибыл, Лев Дмитриевич милостиво приказал отдать чиновнику одни из его дрожек, да тройку хороших коней.

 Дарю тебе – сказал он исправнику – лошади хорошие и дрожки недурны.

Исправник стал благодарить, а потом, осматривая подарок, не удержался да и посмотрел, молоды ли лошади, заглянув им в зубы. Увидав это, Измайлов взбеленился:

– Ты что, дурак, разве не знаешь, что дареному коню в зубы не смотрят?! Эй, кто там, выпрягайте лошадей. Ведите обратно в конюшню. А дрожки, так и быть, забирай. Они твои. Только сам в них запрягайся, и чтобы сей же минут тебя на

моем дворе не было, иначе я тебя выпровожу по-свойски.

Бедолага исправник впрягся сам в тяжелые крытые дрожки, и тужась из последних сил, покатил их со двора, под гогот наглой дворни. Перечить Измайлову зарайские чиновники не смели — он мог запросто лишить должности неугодных.

Своих крепостных людей Лев Дмитриевич стал мучить ещё больше, ещё затейливее – скажем, наказывал телесно за то, что у него просили дозволения вступить в брак, поступая так без всякой видимой причины – просто как говорится «под настроение». Терпение его крестьян кончилось после того, как в августе 1826-го года часть дворни, состоя в свите барина, побывали на коронационных торжествах в Москве. Вернувшиеся оттуда в тульское имение Хитровщино дворовые люди рассказали, что слыхали в Москве, будто новый государь собирается обуздать беззакония бар в отношении крестьян, и решили они писать жалобу. В начале 1827-го года в Петербург пришло их всеподданнейшее прошение, в котором описывались все жестокости и беззакония Измайлова. Благоволившие Льву Дмитриевичу «сильные мира сего» из столицы по секрету дали знать ему о том, что его люди подали на него извет. Взъярившийся Измайлов сам подал жалобу губернским властям, написав, что: «некоторые дворовые люди составили скоп и заговор, сделали меж собой подписку, клонящуюся к ложному навету». Просил же он «в отношении худых последствий от такого заговора произвести на месте исследование и с виновными поступить по законам». Перечить ему никому и в голову не пришло, а потому вскоре в Хитровщино прибыла целая толпа чиновников с ротой солдат. Начались аресты, обыски, допросы, на которых губернские чиновники стали мучить дворовых, требуя признаний в оговоре, а сам Измайлов, решив избавиться от «заговорщиков» положил 20 тысяч на то, чтобы всех своих дворовых с их семьями сослать в Сибирь, оплатив их прогоны и довольствие в пути. Сами жилища «бунтовщиков» он желал срыть с лица земли, чтобы и следа подобной «заразы» не оставалось. Но в разгар суеты губернских властей в Хитровщино и округе, 11-го мая 1827-гогода из столицы в усадьбу Измайлова прибыл жандармский полковник Шамин, который прекратил всю эту губернскую самодеятельность, и начал собственное дознание, результаты которого представил лично шефу корпуса жандармов Александру Христофоровичу Бенккендорфу.

К тому времени следы былых утех во флигеле – деточки незаконнорожденные – «войдя в возраст» стали требовать своих прав, и жалобы на Измайлова пошли в Петербург буквально косяком. Силы у прежнего буяна были уже не те, многие его прежние покровители состарившись вышли в отставку или вовсе покинули земную суету, а для людей нового времени «ведавших дела» его имя не так много значило. Следствие по «измайловскому делу» возобновили, но, не дождавшись судебного решения, измученные мужики взбунтовались, и пытались сжечь барский дом, вместе со всеми его обитателями.

Вот теперь и пришел черед заглянуть в дневники Адриана Моисеевича Грибовского, который 3-го сентября 1827-го года записал: «Приезжавший из зарайского Земского суда приказный сказывал, что из числа дворовых господина Измайлова людей 24 человека взяты судом и отведены в Рязань, по подозрению в зажигании его дома и покушении на его жизнь. Рыбак же, из измайловских людей, говорил, что барин его имел дело со своим побочными дочерьми, которые будто бы на него сделали донос. Но господин Измайлов болен – из-за подагры не может ни ходить, ни руками действовать. Его носят и кормят». Тринадцатью днями позже сделана заметка на ту же тему: «16-го сентября. Проездом из Москвы был у меня Волынский, рассказывал о возмущении против Измайлова его дворовых людей, которые жаловались на его жестокость государю. Для разбора прислан был жандармский полковник, который объявил себя другом и защитником людей. Он четыре месяцев вел следствие, собирая показания крестьян на их господина, а потом 180 человек отправил в Тулу, к суду. Среди мятежников была старшая из побочных дочерей Измайлова. Отец перехватил её переписку с любовником, и из той переписки узнал, что она не только одобряет мятеж крестьян, но и сама их к оному возбуждает. Измайлов отослал эту дочь к Давыдовой, родной тетке - сестре ея матери, с которой он её и ещё одну, меньшую сестру, прижил. Обеих он воспитал с большими расходами и содержал богато, как законных детей».

Несмотря на то, что поначалу дело обернулось вроде бы против его крестьян и детей, полгода спустя, имение Измайлова было взято в опеку, о чем 17-го мая 1828го года Грибовский сделал запись в дневнике, отметив, что теперь многие предполагают осуждение Измайлова. В подтверждение этого предположения, был разговор, состоявшийся в начале сентября того же года, когда направляясь в Пирочи, в Щурово проездом завернул зарайский заседатель Кунаковский. Он сообщил Адриану Моисеевичу последнюю новость: ему приказано начать повальный обыск по делу генерал-лейтенанта Измайлова. («Повальный обыск» - старинный русский юридический термин, означающий ведение следствия и допросов).

Заседателю Кунаковскому приказано было выяснить:

- 1) Не заставляли ли Измайлов своих крестьян работать по воскресеньям и табельным дням?
- 2) Бывали ли в его доме иногда богослужения?
 - 3) Не поступал ли барин со своими дво-

ровыми и крестьянами жестоко?

- 4) Давно ли господин Измайлов из-за болезни находится в неподвижном положении?
- 5) По-прежнему ли содержит женщин для распутства?

И так далее...

Чем вся эта история окончилась, самому Адриану Моисеевичу узнать так и не довелось — за множеством своих дел, он уже не так внимательно следил за историей с Измайловым, а умерли они оба в один год.

Нам же из других источников вполне достоверно известно, что остаток своих дней знаменитый барин провел под опекой и состоя под следствием по многочисленным делам. Когда же он умер, большая часть наследства отошла к дальнему родственнику, Николаю Дмитриевичу Толстому, но кое-что перепало и детям. Одной из дочерей, Екатерине Львовне, от отца было дано хорошее состояние, и он выдал её замуж за Александра Ивановича Мальцева - красавца, служившего в Москве младшим плац-адъютантом коменданта (полицейская должность). Другую дочь, Анну, видимо ту самую, что призывал крестьян к бунту против него, Лев Дмитриевич невзлюбил, и не оставил ей ничегошеньки. Эта женщина не пропала, и впоследствии управляла образцовым скотным двором на Зенинской ферме помещика Дивова, близ села Косино возле самой Москвы, получая очень приличное жалование. Дело у неё было поставлено столь образцово, что помещики слали к ней своих крепостных девок-коровниц, чтобы те поучились в Анны Львовны.

Побочный сын Измайлова, прижитый от Давыдовой – Дмитрий Львович – смолоду не получил никакого образования, числился мещанином и в службу не поступал. После смерти отца ему, нежданно-негаданно, достался изрядный куш: новый владелец Дединова Толстой выплатил ему тысяч 30 с лишком рублей, но впрок эти денежки ему не пошли. Унаследовав от отца склонность к разгулу и мотовству, Митенька пустился, было, в аферы, закутил, играл, и разорился на удивление быстро. Ещё живя у своего отца, Дмитрий Львович сошелся с крепостной девкой, и прижил с нею детей. Оставшись без гроша, он вместе со всем своим незаконным семейством поселился у своего, так сказать, тестя, и коротал свой век в одной из деревень Зарайского уезда Рязанской губернии, живя в обычной крестьянской избе. Так и прожил на содержании семейства. Как говорили древние: «Так проходит слава мирская».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- 1. Грибовский А. М. Воспоминания и дневники. М., 1899.
- 2. Жихарев С.П. Записки студента и чиновника. Спб, 1859.
- 3. Ресурсы электронной версии «Большого Русского Энциклопедического Биографического словаря» издательства «Дискавери».
 - 4. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона.
- 5. Самодур прошлого века // С. Н. Шубинский. Исторические очерки и рассказы. Спб, 1911.
 - 6. Генерал Измайлов и его дворня // Русская старина. 1872. Т. 6.
 - 7. Село Дединово // Приложение к «Рязанским Губернским Ведомостям». 1844. С. 306.

г. МОСКВА – РЯЗАНЬ



УДК 94(47).083 ББК 63.3(2)53

35 АРТИЛЛЕРИЙСКАЯ БРИГАДА. СПИСКИ ПОТЕРЬ 35 АРТБРИГАДЫ в период 1914-1918 гг.² (по фондам РГВИА Ф. 16196 Оп.1 Д.1086.)

А. И. Григоров

В данной статье даётся краткий исторический очерк 35 артиллерийской бригады Русской императорской армии с момента учреждения по 1917 г. Также показан боевой путь полков 35 пехотной дивизии, дислоцировавшейся в Рязани, во время первой мировой войны по апрель 1918 г. Для 35 артиллерийской бригады по данным РГВИА даётся именной список боевых потерь в период 1914-1918 гг.

Ключевые слова

Первая мировая война, Русская императорская армия, 35 артиллерийская бригада, 35 пехотная дивизия, боевые действия, боевые потери

Списки потерь 35 артиллерийской бригады в период 1914-1918 годов

«...Список №1

6 сентября 1914г., сел. Новый Люблинец

Убитые гг офицеры

Капитан **Матвеев** Михаил Михайлович прав. жен. Рязанской губ., убит 15 августа у м.Тары

Подпор. **Глыбин** Николай Васильевич прав хол Рязанской губ., убит 15 августа у м.Тары

Подпор **Дьяконов** Сергей Селиверстович прав хол Ярославской губ., убит 15 августа у м. Тары (прикоманд. 137 Неж пп)

Поручик **Платонов** Алексей Степ прав жен Московской губ., —«»-

Раненые гг офицеры

Шт-капитан Тихонравов Максим

Константинов прав хол Яросл.губ., ранен 15 авг. у м. Тары

Подполковник **Чачиков** Константин Давыдович прав жен Тифлисской губ., ранен —«»- 27 августа

Подпоручик **Терпиловский** Борис Робертович прав жен Минской губ., –«»- 15 авг-«»-

Прапорщик **Баранов** Александр Васильев — «»- Московской губ., — «»-

Шт-капитан **Степанов** Георгий Николаев — «»- Смоленской губ., ранен 17 авг — «»-

Прапорщик **Игнатов** Александр Васильев прав хол Смоленской губ., -«»- (все вписаны в потери гг офицеров 35 пд.)

Убитые н/чины

Бомбард. **Кацик** Юзеф Валентинов ркат., холост, Келецк.губ., убит 15 авг у м.Тары

Канон. Рытов Павел Степанов прав.,

жен., Рязанской губ., -«»-

холост - <<>>-

-«»- **Малехин** Михаил Леонтьев —«»-Рязанской губ., —«»-

-«»- **Панюшкин** Николай Константинов –«»-

бомб. **Пантюшин** Василий Антонов -«»-мл.ф. **Поблинков** Ефим Иванов —«»-бомб. **Вахнеев** Петр Григорьев —«»-

канон. **Попов** Григорий Григорьев — «»- бомб. **Алешин** Иван Платонов — «»- жен — «»-

канон. **Орлов** Николай Николаев — «»-канон. **Губач** Иван Иосифович р-кат., жен., Седлецк.губ., — «»-

бомб. **Карпушин** Кондратий Васильев, прав., жен., Рязанской губ., —«»-

-«»- **Никитин** Андрей –«»-

-«»- Васяев Василий Николаев —«»- канон. **Чернов** Василий Осипов, прав., хол., Могилевской губ., —«»-

канон. **Завида** Владислав Францевич, р-кат., холост, Калишской губ., —«»- пропали б/вести н/чины

канон. **Кандекалашвили** Василий Георгиевич, прав., холост, Тифлисской губ., 15 авг. —«»-

Добров. **Федоткин** Василий Алексеев, прав., жен., Рязанск.губ., —«»-

Канон. **Кузнецов** Николай Федоров, —«»ранены н/чины

взв.ф. **Богацкий** Дмитрий Иванов, прав., жен., Курской губ., ранен 15 августа — «»-

канон. **Сарычев** Яков Семенов, —«»-Тамбовской губ., -«»-

мл.ф. **Бахин** Григорий Васильев, прав., холост, Тамбовск.губ., -«»-

канон. **Соломкин** Алексей Андреев, — «»- Могилевской губ., -«»-

-«»- **Лисковиц** Хаим Исраилев, иуд., холост, -«»-

стар ф. **Бырдин** Дмитрий Дмитриев, прав., холост, Рязанск.губ., -«»-

канон. **Егошкин** Степан Евдокимов, прав., жен., –«»-

бомб. **Дижбак** Берко Арон, иуд., холост, Могилевск.губ., -«»-

бомб. **Тузлуков** Александр Ефимов, прав., холост, Рязанск.губ., -«»-

канон. **Мамошев** Шайнула Смогилов, магом., холост, Самарской губ., -«»-

бомб. **Платонов** Василий Петров, прав., жен., Рязанск.губ., -«»-

канон. **Барышев** Петр Павлов, прав., холост, Саратосвск.губ., -«»-

канон. **Гудков** Федор Михайлов, –«»-Рязанск.губ., -«»-

канон. **Сучков** Николай Петров, –«»-, Тамбовск.губ., -«»-

канон. **Уракаев** Аривжан Исмянунович, магом., холост, Рязанской губ., -«»-

-«»- **Яньков** Александр Петров, прав., жен., Пензенск.губ., -«»-

-«»- Дичков Иван Григорьев, прав., жен., Рязанск.губ., -«»-

-«»- Деревенский Захар Семенов, –«»- взв ф. Комар Даниил Павлов, –«»- , Воронежск.губ., -«»-

канон. **Рымаров** Антон Архипов, прав., холост, Харьковск.губ., -«»-

бомб. **Евсенкин** Петр Осипов, —«»-, Могилевск.губ.,-«»-

бомб. **Щербаков** Николай Иванов, $-\!\!\!<\!\!\cdot\!\!>$ -, Рязанск.губ., $-\!\!\!<\!\!\cdot\!\!>$ -

канон. **Экель** Георгий Фридрихов., лютер., холост, —«»-

-«»- **Маралашвили** Зумбат, арм-гри-гор., холост, Самарской губ., -«»-

-«»- **Озембло** Станислав Петров, р-кат., холост, Тифлисск.губ., -«»-

-«»- **Титарчук** Афанасий Иосифов, прав., холост, Келецкой губ., -«»-

мл-ф. **Ксенофонтов** Терентий Васильев, прав., жен., Киевск.губ., -«»-

канон. **Козлов** Павел Степанов, прав., холост, Киевск.губ., -«»-

-«»- **Щукин** Григорий Петров, прав., жен., Рязанской губ., -«»-

-«»- **Братенков** Иван Петров, –«»-

взв ф. **Самбулов** Павел Петров, прав., холост, Могилевск.губ., -«»-

бомб. **Микулин** Яков Михайлов, прав., жен., Рязанск.губ., -«»-

мл ф. **Петров** Прокофий Александров, прав., холост, Рязанской губ., -«»-

канон. **Расин** Лейб Ехилев, иуд., холост, Тамблвск.губ., -«»-

бомб. **Мухин** Михаил Семенов, прав., жен., Могилевск.губ., -«»-

бомб. **Каменский** Павел Павлов, -«»-, Рязанск.губ., -«»-

мл.ф. **Агудалин** Иван Алексеев, прав., жен., -«»-

бомб. **Харькин** Григорий Степанов, —«»канон. **Бородкин** Иван Лукьянов, —«»канон. **Песик** Залман Берков, иуд., холост, —«»-

канон. **Фойкин** Евсентий Кириллов, прав., жен., Могилевск.губ., -«»-

канон. **Ломсадзе** Иван Григорьев, прав., холост, Тамбовск.губ., -«»-

канон. **Грачев** Владимир Васильев, прав., жен., Тамбовск.губ., -«»-

список №2, 19-26 ноября, у м.Янова ранены н/чины

канон. **Кирилов** Яков, прав., холост, Тамб.губ, Козл.уезд, ранен 26 ноября — «»-канон. **Дятлов** Михаил, прав., жен., Нижегородск.губ., Быковск.уезд, — «»- 19 ноября

контужены

канон. **Федин** Семен, прав., холост, Рязанск.губ., Рязанск.уезд, конт. 26 ноября бомб. Сендек Казимир, р-кат., холост, Келецк.губ, Моховск.у., —«»-

список №3, с 26 ноября по 15 декабря 1914 года

убиты г/чины

канон. **Кравцов** Марк Григорьев, прав., холост, Могилевск.губ., Гомельск.у., Жередило, + 13 дек. у д.Новый Корчин ранены

канон. **Рогачев** Егор Прокофьев, прав., холост, Рязанск.губ., Ряз.у. (Ряжск.?), Поплевино, ранен 12 дек. у Ново Корчин

канон. **Асеев** Алексей, прав., жен., Рязанск.губ., Ряжск.у., —«»-

контужены

канон. **Худалей** Никита Моисеев, старообр., холост, Могилевск.губ., Гомельск.у., Лысова, 13 дек. —«»-

без вести пропали

канон. **Розенваль**д Хелев Зелек, иуд., холост, Седлецк.губ., Радинск.у., Радин, без вести 12 дек. —«»-

канон. **Ивкин** Андрей Евдокимов, прав., холост, Рязанск.губ., Спасск.у., Санской вол., -«»- 9 дек.

Бомб. **Черепанов** Петр, сведений нет, пропал без вести 9 дек —«»-

список №4 – 9, 21, 25 марта 1915 года Бомбардир **Седов** Федор Иосифов, прав., жен., Рязанск.губ., Сапожк.у., Высоковской вол., с.Ламина, конт. 9 марта у с.Раббе в Карпатах, остался в строю

Канон. **Жилонос** Иван Селиверстов, ркат., холост, Киевск.губ., Новоалександр.у., Солтчинск (?), ранен 21 марта на шоссе у д.Редлонка (Карпаты), отправлен в хир.госпиталь Бесарабского земства

-«»- **Лобач** Антон Михайлов, р-кат., холост, Холмск.губ., Долгоброд. –«»-

бомб-разв. **Букреев** Матвей Семенов, прав., жен., Рязанск.губ., Сапожк.у., Высоковск.вол., ранен 25 марта у д.Старожилица (Карпаты)

список №5, с 8 по 26 апреля 1915 года канон. **Кузькин** Иван Акимов, прав., холост, Рязанск.губ, Спасск.у., Тырново, ранен 8 апр. у д.Зуела, отправлен в Передовой перевяз. пункт 35 п.д.

Бомб. **Бакалюк** Мартын Иосифов, р-кат., холост, Седлецк.губ., Конст.,Закапане, ранен 10 апр. у д.Зуела, остался в строю

Канон. **Киселевский** Яков Петров, прав., холост, Могилевск.губ., Гомельск.у., г.Гомель, контужен —«»- остался в строю

Канон. **Пономарцев** Павел Васильев, прав., жен., Могилевск.губ., Рогачев.у., Недойск., контужен —«»- остался в строю

Спикок №6, 2-6 мая 1915 Управление 35 арт.бригады

Канд. на кл.должность **Борисов** Иван Ксенофонтов, прав., холост, Владимир.-губ., убит 2 мая в Перемышле на форту

№7

4 батареи

фельдф. **Микульшин** Иван Егоров, прав., жен., Рязанск.губ., Раненб.у., Ломовск.вол., с.Пикова, ранен 3 мая — , отправлен в 1-й отряд Всеросс.союза городов

мл фейерв. **Шувалов** Федор Григорьев, прав., жен., Рязанск.губ., Спасск.у., Деревенской вол., с.Дехтяного, конт., —«»-остался в строю

бомб-нав. **Спиридонов** Николай Иванов, прав., жен., Пензенск.губ., Инсарск.у., Токмаковск.вол и села, конт. —«»-, остался в строю

канон. **Котов** Семен Дмитриев, прав., холост, Рязанск.губ., Раненб.у., Ломовск.вол., с.Журовинки, конт., —«»- в строю

бомб. **Рогачев** Егор Прокофьев, прав., холост, Рязанск.губ., Рязанск.у., Якимовск.вол, с.Лысова, ранен 4 мая в г.Перемышле, отправл. в 1-й отряд Всеросс.союза городов.

Канон. **Пастухов** Михаил Петров, прав., жен., Рязанск.губ., Касимовск.у., Сви(нч)-уновск.вол (?) с.Савина, ранен, —«»-

5 батареи

фельдф. **Ефимов** Дмитрий Алфимов, прав., жен., Псковск.губ., Псковск.у., с.Ратчина, убит 3 мая при д.Кругель Вельки вблизи форта №6 кр.Перемышль

мл ф. **Дергунов** Иван Федоров, прав., жен., Тамбовск.губ., Елатом.у., Алферовск.вол., с.Кислова, конт. — отправлен в 422 полев подв.госпиталь.

Бомб. **Дзагоев** Деонисий Григорьев, прав., холост, Тифлисск.губ., Горийск.у., Цунары, ранен —«»-, отправлен в 422 полев. подв. госпиталь.

Мл.фейерв. **Кулаков** Василий Илларионов, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Ершовск.вол., Черногория (?), конт. — , остался в строю

3 батареи

бомб. **Васильев** Григорий Андрианов, прав., женат, Рязанск.губ., Сапожк.у., ранен 6 мая в кр.Перемышль между фортами №№ 9 и 10, отправлен в г.Львов в 1-й

перев.пункт

бомб. **Евсеев** Петр Евсеев, прав., жен., Рязанск.губ., Спасск.у., Крутицк.вол., ранен –«»-

канон. **Скорняков** Михаил Степанов, прав., жен., Рязанск.губ., Касимовск.у., г.Касимова, ранен —«»- остался в строю

подпрап. **Неваленый** Василий Андреев, прав., жен., Харьковск.губ., Лебедин.у., г.Лебедин, ранен 6 мая между фортами № 9 и 10, отправлен в 1-й перев.пункт в г. Львов

подпрап. **Ставничук** Вассиан Емельянов, прав., жен., Подольск.губ., Латинск.у. (?), д.Гуты, ранен — с»-, остался в строю

бомб. **Туроянц** Николай Лазарев, армгригор., холост, Тифлисск.губ., Григорьевск.вол., с.Бос...(?), ранен —«»-, отправлен в 1-й перев.пункт

канон. **Кокарев** Константин Сергеев, прав., жен., Рязанск.губ., Ряжск.у., г.Ряжск, ранен —«»-

бомб. **Карпинский** Иван Яцентьевич, катол., холост, Седлецк.губ., Вызовск.у. (?), гмины Устинов, убит 6 мая —«»-

бомб. **Шлихта** Евстафий Григорьев, прав., жен., Волынск.губ., Владимирск.у., Хобочевск.вол., с.Ласково —«»-

бомб. **Кулишин** Степан Артамонов, прав., жен., Рязанск.губ., Спасск.у., Тереховск.вол., контужен и оглушен в г.Перемышле между фортами 9 и 10, остался в строю

список №7, с 9 мая по 6 июня 1915 года управление 2 дивизиона

канон. **Кулаков** Алексей Никифоров, прав., жен., Тамовск.губ., Липецк.у., Сырской вол. и с, ранен и контужен 17 мая при д.Старки, остался в строю

канон. **Галышкин** Егор Савельев, прав., жен., Тамбовск.губ., Липецк.у., Гряченск., с.Большого Самовца, конт. 24 мая при с.Черновице, остался в строю

1 батареи

бомб. **Урбанский** Иван Иосифов, р-кат., холост, Келецк.губ., Меховл., Конюша Петроковице Вельке, ранен 17 мая у д.Старкова, отправлен в перевяз.отдел 14 див.

Бомб. **Сычев** Федор Евсеев, прав., жен., Рязанск.губ., Скопинск.у., —«»-

Канон. Давыдов Федор Васильев, прав., жен., Рязанск. губ., Раненб. у., Дубовск. вол., убит —«»-

Канон. **Ермаков** Иван Емикеев (?) прав., холост, Могилевск.губ., Гомельск.у., Давыдовки, ранен 18 мая —«»- остался в строю

Канон. **Баришов** Петр Павлов, прав., холост, Саратовск.губ., Саратовск.у., ранен 21 мая — «»-

Канон. **Шоцман** Исхиль Мееров, иуд., холост, Седлецк.губ., Влодавск.у., контужен —«»-

Подпрап. Никифоров Максим Иванов, прав., жен., Оренб.губ., Челяб.у., Караченск.вол., д.Николаевки, конт. 22 мая —«»-

Канон. **Малаков** Василий Николаев, прав., холост, Тамбовск.губ., Елатом.у., Щербатовки, ранен —«»-

Канон. **Гольвин** Николай Николаев, прав., холост, не причислен ни к какому о-ву, г.Бердичев Киевск.губ., ранен 22 мая, отправлен в перев.пункт 137 пех.полка

Бомб. **Сабакин** Трифон Тиханович, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Шумск.вол., с.Поляны, конт. 22 мая у д.Старкова, остался в строю

М.фельдф. **Радионов** Михаил Митрофанов, прав., хол., Казанск.губ., Чистопольского у., Богородск.вол и с., конт. 23 мая — «»

Канон. **Шацман** Исхиль Мееров, иуд., холост, Седлецк.губ., г.Владавы, ранен 17 мая, остался в строю

Бомб. **Красножен** Павел Павлов, прав., холост, Черниг.губ., Козелецк.у., Ядловс-к.вол (?) и с., ранен 4 июня -«»- остался в строю

Канон. **Моисеев** Сергей Григорьев, прав., жен., Симбирск.губ., Алаторск.у., Ждамировской вол., конт —«»-

2 батареи

подпрап. **Васкевич** Александр Иванов, р-кат., жен., Седлецк.губ., Констант.у., Чухлебы, пропал без вести 18 мая у форта №10 мл ф-р. **Калабухов** Семен Максимов,

прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Екимовск вол.,-«»-

бомб-нав. **Тукаленко** Даниил Гаврилов, прав., холост, Могилевск.губ., Гомельск.у., Челятовск (?), -«»-

бомб-нав. **Трунин** Михаил Павлов, прав., холост, Рязанск.губ., Ряжск.у., Марчуковск.вол., —«»-

бомб-нав. **Нарышкин** Тимофей Онуфриев, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Новосельск.вол., -«»-

бомб. **Бакалюк** Мартин Иософатов, р-кат., холост, Седлецк.губ., Констант.у., Законале (?) —«»-

бомб. **Смеян** Прокофий Васильев, прав., жен., Черниговск.губ., Салыковск у.,—«»-

канон. **Соловьев** Василий Васильев, прав., холост, Рязанск.губ., Рязанск.у., Рыбновск.вол., —«»-

канон. **Свикин** Иван Михайлов, прав., жен., Рязанск.губ., Спасск.у., Юштинск.вол., -«»-

канон. **Пономарцов** Павел Васильев, прав., жен., Могилевск.губ., Рогачевск.у., Недайской –«»-

канон. **Киселевский** Яков Петров, прав., холост, Могилевск.губ., Гомельск.у., Чеботавичской вол (?), —«»-

канон. **Изотин** Егор Никитич, прав., холост, Воронежск.губ., Землянск.у., Быковск.вол., ¬«»-

канон. **Анисимов** Николай Дмитриев, прав., жен., Рязанск.губ., Пронск.у., д.Васильевой, -«»-

канон. **Левин** Андрей Трофимов, прав., холост, Рязанск.губ., Рязанск.у., Рыбинской вол., -«»-

канон **Власов-Дроздов** Степан Михайлов, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Болошневск.вол., -«»-

канон. **Кирючек** Павел Дмитриев, прав., хол., Черниговск.губ., -«»-

канон. из в/опр **Маркушев** Николай Иванов, прав., хол., ? . . . (не заполнено)

канон. **Котков** Алексей Федотов, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Шумской вол., убит 19 мая —«»-

канон. Сюдек Мартын Викентьев, р-

кат, холост, Келецк.губ., Меховск.у., гмины Минсковец, –«»-

ст ф-р. **Миронов** Василий Александров, прав., жен., Рязанск.губ., Касим.у., Подгородск.вол., ранен и конт. 18 мая, отправлен на ст.Перемышль

канон. **Александров** Владимир Александров, прав., холост, Московск.губ., Московск.у., —«»-

канон. **Максимов** Алексей Степанов, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Богосл.вол., ранен и конт —«»-

канон. **Оханов** Сейт Пириадамович, прав., холост, Тифлисск.губ., Горийск.у., Воковикска (?) —«»-

бомб. **Кошковский** Михаил Иванов, прав., холост, Рязанск.губ., Ряжск.у., Фофонов.вол. -«»-

канон. **Пайда** Карл Иванов, р-кат., холост, Келецк.губ., Меховск.у., Ксенски Вельки, ранен 19 мая, остался в строю

мл ф-р. **Шилов** Андрей Степанов, прав., жен., Тамбовск.губ., Елатомск.у., Вялешинск.вол. (?), конт. 19 мая, остался в строю

канон. **Михальский** Рофаил Антонов, р-кат., холост, Келецк.губ., Меховск.у., Ржепуцк.вол., —«»-

канон. **Трегубенко** Прокопий Ефимов, прав., жен., Самарск.губ., Новоузеньск.у., Изморс. (?), ранен 6 июня у д.Ольшанска, отправлен на ст.Рава-Русская

3 батареи

ст ф-р. **Москвин** Федор Степанов, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Борковск.вол., ранен 18 мая у ф.№10, отправлен на ст.Перемышль

бомб-нав. **Пономарев** Карп Климов, прав., жен., Могилевск.губ., Гомельск.у., Кармраен. (?), –«»- у форта №18 –«»-

бомб. **Комов** Егор Сергеев, прав., жен., Рязанск.губ., Скопинск.у., Ильинск.вол., конт –«»-

канон. **Джеканов** Максим Николаев, прав., холост, Тифлисск.губ., Горийск.у., Бакурачи (?), конт —«»-

бомб. Кондратьев Иосиф Михайлов, прав., жен., Оренб.губ., Оренб.у., Де-

довск., ранен -«»-

бомб. **Шибаев** Иван Тимофеев, прав., жен., Тамбовск.губ., Елатомск.у., ранен 18 мая у форта №18, отправлен на ст Перемышль →«»-

мл ф-р. **Желтов** Василий Матвеев, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Остроминск.вол., ранен —«»-

мед ф-р. **Чернобровкин** Василий Николаев, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Новосельск.вол., конт — остался в строю

бомб. **Поздяков** Василий Михайлов, прав., жен., Орловск.губ., Севского.у., Оправаск., (?) конт —«»-

бомб. **Лышов** Михаил Феоктистов, прав., холост, Воронежск.губ., Кругоякск.у., Трусоруковск.вол., —«»-

ст ф-р. **Жуков** Андрей Андреев, прав., жен., Рязанск. губ., Рязанск. (вероятно, Ряжского у.?), Княжевск вол., с. Ниретина, ранен 6 мая у Равы Русской, отпр. в 1-й Сокальск. сводн. госпиталь

бомб. **Салтыков** Андриян Федоров, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., ст.Вышгород, ранен —«»-

мл ф-р. **Локтев** Федор Евдокимов, прав., жен., Рязанск.губ., Скопинск.у., Горловск.вол., ранен 18 мая у форта №18, остался в строю

4 батареи

бомб-наводчик **Покоташкин** Андрей Федотов, прав., жен., Могилевск.у., Гомельск.у., Носовической вол., с Песочная Буда, ранен 17 мая у д.Торки, отправлен в дивиз.лазарет 35 п.д.

канон. **Буванов** Василий Ефремов, прав., жен., Воронежск.губ., Богучаровск.у., слоб.Бондырева, убит 17 мая у д.Торы

мл.ф-р **Афонин** Павел Никитич, прав., жен., Рязанск.губ., Сапожк.у., Путятинск.вол., ранен 17 мая у д.Торки, отправлен в лазарет 35 п.д.

бомб. **Райт** Филипп Филиппов, лютер., холост, Самарск.губ., Новоузеньск.у., Баратаевск.вол., ранен —«»-

бомб. **Сокаленко** Владимир Илларионов, прав., жен., мещанин г.Одессы, ранен 4 июня в д.Лицке-Заредане, отправлен в

м. Раву-Русскую

м.фельдф. **Петров** Прокопий Александров, прав., хол., Тамбовск.губ., мещанин г.Елатьмы конт. 5 июня — су-, остался в строю

канон. **Самохин** Алексей Иванов, прав., жен., Тамбовск.губ., Козловск.у., Песчанской вол., с.Малой Лозовки, конт —«»-

канон. **Байдаков** Марк Константинов, прав., жен., Могилевск.губ., Рогачевск.у., Руднянской вол., с. Черноцик, конт. —«»- 5 батареи

мл ф-р. **Казаков** Федор Афонасьев, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Бах-мачеевск.вол., д.Пальных, убит 17 мая у д.Торка

канон. **Шауль** Фридрих Иоганнович, лют., холост, Сарат.губ., Сарат.у., Ягодной поляны, д.Новой Кадовки, убит 17 мая — «»

бомб. **Филатов** Тимофей Филатов, прав., жен., Рязанск.губ., Ряжск.у., Ясенковск.вол. и с, —«»-

бомб. **Лыс** Шия Гемель Сруль, иуд., холост, Волынск.губ., Ковельск.у., конт. 10 мая на форте №6, остался в строю

канон. **Калабухов** Егор Степанов, прав., жен., Рязанск.губ., Ряжск.у., Ясенковск.вол., с.Кензина, конт 17 мая у д.Торки, отправлен на ст Мосциско

бомб. **Плигин** Александр Васильев, прав., жен., Московск.губ., Коломенск.у., Озеры, конт. —«»-, остался в строю

бомб. **Келин** Алексей Кузмич, прав., жен., Пензенск.губ., Инсар.у., Ямцынской вол., с.Поево, конт –«»-

ст ф-р. **Кузьмин** Михаил Никитов, —«», Рязанск.губ., Зарайск.у., Каринск.вол., —«»-канон. **Ламидзе** Михаил Давидов, прав., холост, Тифлисск.губ., Карийск.у., с.Кемперы конт. —«»-

канон. **Воробьев** Константин Иванов, прав., жен., Московск.губ., Коломенск.у., Парфен.вол., с.Чалки, конт. —«»-

...?... (конец списка оборван)

бомб. **Полетахин** Николай Тимофеев прав., жен., Рязанск.губ., Спасск.у., Веретье, конт.

Канон. **Морозов** Яков Иванов, прав., холост, Могил.губ., Гомельск.у., Покомобачск.

(?), д.Замостье, конт. 19 мая д.Торки

Бомб. **Рубинов** Петр Сергеев, прав., холост, Рязанск.губ., Зарайск.у., конт. 23 мая на позиции у д.Чернявы, остался в строю

мл ф-р. **Лопатин** Деомид Семенов, прав., жен., Вятск.губ., Орловск.у., Козаковск.вол., д.Лопатинская, конт. 6 июня у д.Улиска Зарубина остался в строю

бомб. **Лосев** Николай Ильич, прав., хол., Рязанск.губ., Зарайск.у., ранен 6 июня при д.Улиска Зарубина, отправлен в санит.поезд на ст.Рава Русская

бомб. **Данилин** Кузьма Алексеев, прав., холост, Рязанск.губ., Скопинск у., Сергеевск.вол., д.Галино, ранен —«»-

бомб. Зуйков Марк Никитов, прав., жен., Ряз губ Болошневск конт — строю 6 батареи

канон. **Ярытченко** Роман Андроников, прав., хол., Киевск.губ., Васильков.у., Островской вол., с.Синявы, ранен 8 марта у форта №3, отпр. на ст.Перемышль

бомб. **Арестов** Степан Антонов, прав., жен., Рязанск.губ., Зарайск.у., Парахинск.вол.. с.Городца, конт. 5 июня у д.Ломки, ост.в строю

мл ф-р. **Сулига** Станислав Викентьев, р-кат., холост, Келецк.губ., Влащев., гмина Чадков, д.Дзершув, конт. 19 мая у форта №7, ост.в строю но 21 мая отправлен на ст.Мосциско

канон. **Филиппов** Иван Михайлов, прав., холост, Тверск.губ., Новоторжеск.у., Раменской вол., д.Пустощки, конт. 9 мая на ф. № 4, ост.в строю

список №8 5-16 июня 1915 года 1 батареи

канон. **Леонов** Никифор Алексеев, прав., жен., Уфимск.губ., Стерлитамакс-к.у., Четырманской в., д.Лашновка, конт. 5 июня у д.Улис-Налевичи, ост. в строю

канон. **Мошняков** Илья Дмитриев, прав., жен., Олонецк.губ., Петрозаводск.у., Табенинской вол., ранен 6 июня, ост.в строю

бомб. **Мазур** Тихон Яковлев, прав., холост, Минск. губ., Речицкого у., Холмецкой

вол., д.Велкушанка, конт. 23 июня у д.Путуришца, ост.в строю

3 батареи

мл ф-р. **Кучанов** Лев Иванов, прав., жен., Рязанск.губ., Сапожковск.у., Телятник.вол., д.Ивановки, ранен 14 июня у д.Хлевчаны, ост.в строю

4 батареи

подпрап. **Егоркин** Дмитрий Константинов, прав., жен., Тамбовск.губ., Шацк.у., Н-Берез.вол., с.М-Студенца, ранен 16 июня у д.Вестеток, ост.в строю

бомб. **Гусев** Архип Константинов, прав., жен., Могилевск.губ., Рогачевск.у., Недоевск.вол., д.Тавли, ранен—«»-, отпр.в 48-й Одесский перев. пункт

взв.ф-р. **Яцентьев** Герасим Павлов, прав., холост, Рязанск.губ., Рязанск.у., Тро-ицк.вол., сл.Н-Троицк., конт. —«»-, остался в строю

ст.ф-р. **Полоскин** Никита Иванов, прав., жен., Тамб.губ., Елатомск.у., Починской вол и села, ранен —«»-

мл.ф-р **Афонин П**авел Никитов, прав., жен., Рязанск.губ., Сапожк.у., Путятинск.вол., д.Хлебово, ранен 16 июня у д.Вестеток, отпр.в див.лазарет 35 пех.див.

6 батареи

канон из в/опр. **Филиппов** Иван Михайлов, прав., холост, Тверск.губ., Новоторжевск.у., Раменск.вол., д.Пустощки, ранен 15 июня у д.Ясница Русская, ост.в строю

список №9 1915 года (без дат)

1 батареи

канон. **Петриков** Яков Иванов, прав., жен., Акмолинск.обл., Омск., Одесской вол., с.Хритоновки, конт. 3 авг.1915г., остался в строю

4 батареи

бомб. **Викулин** Николай Иванов, прав., жен., Рязанск. губ., Раненбург.у., Кривополян.в и с ранен 23 июня у д. Яценица Русская, отпр.в лазарет 35 пех. див.

спикок №10 за 1915 16 17гг. (без дат) 1 батарея

канон. Галдин Иосиф Яковлев, р-кат.,

жен., Келцк.губ., Меховск.у., д.Паксишца (?) пропал без вести 17 авг 1915

канон. **Каминский** Иван Станиславов, — (, пос. Вланимиренский (?) — (,)-

ст.мастер шорного дела Хаит Лейба, иуд., холост, Каменец-Подольск.губ., д.Жмеринка —«»- 25 авг

канон. **Данилов** Николай Моисеев, прав., жен., Тифлисск губ., — , Барчомин... (?) убит 6 сент.при г.Кременец

канон. **Штана** Александр Михайлов, — «»-, Самарск.губ., Новоузинск.у., д.Семиновки, конт.и оглушен 6 сент., —«»-, остался в строю

мл ф-р. **Бузылкин** Сергей, —«»- Самарск.губ., Новоузинск.у., д.Семиновки, ранен —«»-

список №11 (без дат)

5 батареи

бомб. **Каменский** Павел Павлов, прав., жен., Рязанск.губ., Зарайск.у., Кругловск.вол., с.Городно, убит 8 окт.под г.Кременцом Волынск.губ.

бомб. **Кулешов** Михаил Васильев, прав., холост, Рязанск.губ., Зарайск.у., Луховицк.вол., д.Кунакова, —«»-

канон. **Аврамов** Василий Герасимов, прав., жен., –«»-, Кругловской вол., д.Борхани, –«»-

канон. **Горшков** Василий Федоров, — «»-, Спасского у., Гавриловск.вол., с.Гавриловского, —«»-

бомб. **Полянский** Иосиф Войцехович, р-кат., холост, Киевск.губ., Васильковск.у., Трушковск.вол., д.Матюшей, ранен —«»-, остался в строю

Список № 12

Канон. Григорий Герасимов **Рябый,** прав., холост, Волынск.губ., Староконст.у., Теофипольск (?), ранен 30 дек.на позиции у д.Колосовой близ госп.двора, остался в строю

Список №13

Управление 2 дивизиона

Бомб. **Лобанов** Григорий Иванов, прав., жен., Московск.губ., Коломен.у.,

Парфен.вол и с., конт.4 июня 1916 г. на Красной горе, ост.в строю

5 батареи

мл.ф-р **Павлов** Никита Иванов, прав., жен., Рязанск.губ., Егорьевск.у., Делецк.вол., д.Головишни, ранен — , отправлен в передов.перев. отряд 35 пех.див.

бомб. **Рубинов** Петр Сергеев, прав., холост, Орловск.губ., Брянск.у., —«»-

бомб. **Зеленчев** Иван Митрофанов, прав., холост, Рязанск.губ., Пронск.у., Воскрес.вол и с., —«»-

бомб. **Арсенюк** Степан Артемьев, р-кат., холост, Седлецк.губ., Бельского у., гмина Любанка, д.Кошолы, убит 4 июня на Красной горе.

мл ф-р. **Данилин** Семен Емельянов, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Бахмачеевск.вол., с.Желчина, ранен и конт.25 мая 1916 под г.Кременцом, остался в строю

мл.ф-р **Гришин** Никифор Ефимов, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Екимовск.вол., д.Шегровы, конт. —«»-

6 батареи

бомб.тр. **Брунов** Федор Никитов, прав., жен., Рязанск.губ., Скопинск.у., Казинск.вол., д.Ильинец, ранен 4 июня 1916г., у д.Ледухов, отправлен в передов.перев.отр. 35 пех.див.

канон. **Чунин** Николай Васильев, прав., вдов, Рязанск.губ., Спасск.у., Дубровск.вол. и с., —«»-, 5 июня, близ поста Лосятинского, отпр. в 62 передов.отряд Кр. Креста

список №14 с 5 июля по 5 авг 1916

подпрап. Адам Андреев **Николаюк**, прав., жен., Седлецк.губ., Констант.у., Богукалы и того ж села, конт. 5 июля, в с.Ледухов, остался в строю

мл.ф-р Алексей Иванов **Бакушкин,** — «»- . Рязанск.губ., Раненбург.у., Просечинск.вол. и с., конт — «»-

мл.ф-р Михаил Сергеев **Сушков,** прав., жен., Рязанск.губ., Сапожк.у., Телятинск.вол. и с., конт. —«»-

бомб. Спиридон Васильев **Пронкин,** - «»-, Рязанск.губ., Пронск.у., Панкинск.-

вол., д.Мал. Ита, ранен 6 июля, там же, отправлен в перев.отряд 35 пех.див.

канон. Моисей Янкелев **Карасик,** иуд., холост, Могил.губ., Рогачевск.у., мещанин м.Свержень, ранен 29 июля, у д.Тростянец, -«»-

канон. Агафон Данилов **Сидоренко,** прав., жен., Киевск.губ., Васильк.у., д.Мыкова, ранен 11 июля, на позиции батареи —«»-

мл.ф-р Иван Яковлев **Шаталин,** прав., жен., Тамбовск.губ., Елатомск.у., Даниловск.вол. и с., конт. 28 июля на набл.пункте, остался в строю

ст.ф-р Петр Иванов **Попов,** прав., жен., Рязанск.губ., Сапожк.у., ранен 30 июля на позиции батареи, отправлен в 62-й передов.перев отряд Кр.Креста

бомб. Василий Андреев **Хренков**, прав., жен., Рязанск.губ., Спасск.у., Тереховск.вол., обожжен 3 авг. на позиции батареи, остался в строю.

Ст.ф-р Петр Иванов **Подлазов,** прав., жен., Рязанск.губ., Спасск.губ., ранен —«», отправлен в перев.отряд 34 пех.див.

Бомб. Михаил Васильев **Бердников**, прав., жен., Оренб.губ., Оренб.у., ранен и обожжен, —«»- отправлен в перев.отряд 34 пех.див.

Бомб. Дмитрий Иванов **Кирьянов**, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., ранен и оглушен —«»- отправлен в перев.отряд 35 пех.див.

Бомб. Андрей Митрофанов **Юшка,** прав., жен., Воронеж.губ., Бирючинск.у., ранен, —«»-

Бомб. Иван Гардеев **Брик,** прав., жен., Волынск.губ., Владим.-Вол.у., ранен и контужен —«»-

Канон. Николай Егоров **Бакушкин,** прав., жен., Рязанск.губ., Раненб.у., конт. — «»-

Ст.ф-р Михаил Филатов **Соловов,** прав., жен., Рязанск.губ., Сапожк.у., ранен и обожжен 3 авг. на позиции батареи, остался в строю

Канон. Николай Прохоров **Букуев,** прав., жен., Рязанск.губ., Спасск.у., конт. «»-

Канон. Иван Никитов **Рогожин,** прав., жен., Нижегород.губ., Лукояновск.у., Тем-

никовск.вол., с.Констант., конт. 6 июля при д.Дранча-Русская, остался в строю

Бомб. Михаил Павлов **Гаврилов**, прав., холост, Сарат.губ., Аткарск.у., Солтыковск.вол и с, ранен 1 авг. при д.Лапушаны, отправлен в перев.пункт 35 пех.див., достален умершим

Подпр. Григорий Федоров **Крысин,** прав., жен., Курск.губ., Грайворонск.у., Краснохружск.вол., д.Сергиевка, ранен 2 авг. при Лопушаны, остался в строю

Вет.фельтф. Михаил Егоров **Сафонов,** прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Мурминск.вол., с.Долмнина, ранен —«»-

Ст.писарь Иван Иванов **Тонин,** прав., холост, Рязанск.губ., Спасск.у., Ижевск.вол и с., ранен —«»-, отправлен в 62-й перев.перев.отряд

Бомб. Григорий Петров **Бутуришвили,** прав., холост, Тифлисск.губ., Горийского у., с.Гогети Бретского о-ва, ранен 14 июля при д.Дранче Русской, остался в строю

Канон. Абдулгат Бикмухаметов **Кутлумухаметов**, магом., холост, Уфимск., Стерлитам.у., Кармышевск.вол., д.Мраковой, убит 8 июля у д.Старики (перевед из Нежинского полка 5 июля 1913 г.)

Канон. Константин Афонасов **Рожков,** прав., холост, Рязанск.губ., Зарайск.у., Старолетовск.вол., д.Чурилково, ранен 12 июля у д.Старики, отправлен в передов.перев. отряд 35 пех.див.

Бомб. Кирилл Семенов **Груздь,** прав., холост, Каменец-Подольск.губ., Гайсинск.у., мест.Ладыжин, ранен 1 авг., у д.Олеюв, —«»-

Арт.капт. Семен Матвеев **Тарасов—Штырин**, прав., холост, Рязанск.губ., Ряжск.у., Княжевск.вол., д.Тобаева, убит 5 авг. у с.Трасцянец —«»-

Канон. Макар Степанов **Боровиков**, прав., холост, Могилевск.губ. Гомельс.у., Темник.вол., д.Кольмовицкого Крупца, контужен и придавлен землей 5 авг., у с.Тросцянец, отправлен в перев.отряд 35 пех. дивизии.

список №15 с 5 августа по 3 сентября

1916 года

бомб. **Чернышов** Федор Васильев, прав., холост, Рязанск.губ., Скопинск.у., Затворнин.вол., с.Муровлянки, ранен 18 авг., в с Маниловке, отправлен в 62-й конный перев.отряд (?)

канон. **Салмин** Егор Васильев, -«»-, Пензенск.губ., Инсарск.у., Плетницк.вол., Ст. Верх. Везера Сиос (?) ранен –«»-

бомб. **Смыков** Петр Федоров, —«»-, Тамбовск.губ., Елатом.у., Высоко-Полянской вол., ранен 19 авг. на наблюд.пункте батареи в д.Беремовце —«»-

ст.ф-р **Москвин** Федор Степанов, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., с.Борки, конт. 7 авг. на позиции батареи, остался в строю

ст.ф-р **Москвин** Федор Степанов (он же) ранен и контужен 3 сент. в д.Маниловка, отправлен в 62-й перев.отряд

мл.ф-р **Шаталин** Иван Яковлев, —«»-, Тамблвск.губ., Елатомск.у., Даниловск.вол., ранен —«»-

канон. **Иванков** Иван Андреев, —«»-, Томской губ., Барнаульск.у., Ленковск.вол., д.Сухая Ракита, ранен 20 авг. при д.Лопушаны, остался в строю

бомб. Никитин Иван Антонов, прав., холост, Подольск.губ., Ольгопольск.у., Чечельпицкой вол., с.Анютина, ранен 18 авг. при м.Олеюв, отправлен в перед.перев.отряд 35 пех.див.

бомб. **Хомуцкий** Борис Васильев, прав., жен., Рязанск.губ., Ряжск.у., Княжевск.вол., д.Хамуцкой, ранен -«»-, остался в строю

бомб. **Хомуцкий** Борис Васильев (он же) ранен 21 авг. там же, остался в строю канон. **Генералов** Терентий Ермолаев, прав., жен., Рязанск.губ., Зарайск.у., Белоомутск.вол., с.Слемы, ранен 21 авг., —«»-, остался в строю

бомб. **Харькин** Григорий Степанов, — «»-, Рязанск.у., с.Заборья, контужен, —«»-канон. **Блажков** Александр Семенов, — «»-, Зарайск.у., Луховицк.вол., д.Псотино, ранен 19 авг., там же, отправлен в передов.перев.отряд 35 пех.див.

список №16 1916г.

мл.ф-р **Лазарев** Сергей Григорьев, прав., жен., Тамбовск.губ., Елатом.у., Ермоловск.вол., с.Монцева, ранен 10 сент. в д.Ярославце, остался в строю

ст.ф-р **Душаков** Андрей Матвеев, —«»-, Рязанск.губ., Раненб.у., Крючковск.вол., конт. 4 сент. при д.Хукалиовце, отправлен в передов.перев.отряд 35 пех.див.

бомб. **Деулин** Сергей Никитов, —«»-, Тамбовск.губ., Липецк.у., Липецкий мещанин, конт. —«»-

бомб. **Нарваткин** Федор Семенов, —«», Пензенск.губ., Инсарск.у., Новотроицк.вол., конт 8 сент., там же, остался в строю

канон. **Самсонов** Василий Сергеев, — «»-, Рязанск.губ., Спасск.у., Ухорской вол., д.Мунякова, конт 8 сент., там же, остался в строю

канон. **Свищев** Михаил Герасимов, — «»-, Сарат.губ., Сарат.у., Тепловск.вол., с.Галицина, —«»-

мл.ф-р **Панферов** Григорий Осипов, – «»-, Рязанск.губ., Ряжск.у., Смолевск.вол., с.Сербина, ранен 10 сент., там же, остался в строю

ст.ф-р **Ишин** Николай Григорьев, –«»-, холост, Тамбовск.губ., Кирсан.у., Куровщинск.вол., с.Гусевки, конт. 8 сент. там же, отправлен в перев.отряд 35 пех.див.

мл.ф-р **Рожков** Павел Михайлов, —«», Рязанск.губ., Рязанск.у., Троицкой вол., Недостоева, ранен 8 сент. при д.Хукалиовце, отправлен в 62-й перед.отряд Кр.Креста

бомб-нав. **Вершинин** Иван Иванов, прав., жен., Рязанск.губ., Касимовск.у., Телебук.вол., с.Сорокина, ранен —«»-

бомб. **Конкас** Иван Николаев, —«»-, Касимовск.мещанин, ранен 8 сент. при д.Хукалиовце, отправлен в 62-й перед.отряд Кр.Креста, доставлен умершим.

Бомб. **Догозашвили** Лаврентий Гигов, прав., хол., Тифлисск.губ., Горийского у., Цукарского о-ва, с.Хуриани, ранен —«»-, отправлен в 62-й перед.отряд Кр.Креста

Канон. Ермишин Егор Глебов, прав.,

жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Солотч.вол., с.Коростова, конт. —«»-

Бомб. **Якушин** Иван Федотов, —«»-, Рязанск.губ., Ряжск.у., Никольск.вол., с.Красного, ранен 8 сент., -«»-, остался в строю

Подпрап. **Резанов Филипп** Андреев, — «»-, Курск.губ., Грайворон.у., Лисичанск.вол., Лаптевск.о-ва, убит 8 сент — «»-

Мл.ф-р **Касьянов** Михаил Карпов, —«»-, Рязанск.губ., Скопинск.у., Повелецк.вол., с.Кремлева, убит —«»-

бомб-нав. **Бирюков** Петр Иванов, прав., жен., Рязанск.губ., Сапожк.у., Телятинск.вол и с., убит —«»-

канон. **Тришков** Максим Тарасов, прав., жен., Рязанск.губ., Пронск.у., Панкинск.вол., д.Кисны, убит —«»-

мл.ф-р **Ртищев** Герасим Кузмич, —«»-, Рязанск.губ., Раненб.у., Колыбельск.вол., ранен 4 сент. в параллелях полка (?-прим.), остался в строю

канон. **Кауфман** Фридрих Иванов, лютер, холост, Самарск.губ., Новоузенск.у., с.Степановка, ранен 7 сент. на передках батареи, отправлен в 62-й перев.отряд Кр. Креста

подпрап. **Ставинчук** Вассиан Емельянов, прав., жен., Подольск.губ., Латинск.у., д.Гуты, ранен 11 сент. на позиции батареи, остался в строю

ст ф-р. **Анцупов** Василий Иванов, —«»-, Рязанск.губ., Раненб.у., конт. 11 сент., —«»-

бомб. **Чикаев** Даниил Прокофьев, —«», Тамбовск.губ., Шацк.у., д.Ернеево, ранен 27 сент. впереди батареи, —«»-

канон. **Пинчуков** Антон Авксентьев, прав., холост, Могил.губ., Гомельск.у., Чебетовичск.вол., д.Буцуни, оглушен и конт. 22 сент. у д.Баткув, остался в строю

канон. **Кожемякин** Василий Васильев, прав., жен., Могил.губ., Гомельск.у., Кузьминичск.вол., с.Огородни, конт —«»-

канон. **Шибаев Иван** Михайлов, прав., жен., Тульск.губ., Веневск.у., Куребинск.вол., с.Красного, оглушен и конт. —«»-

бомб. **Гулевич** Павел Тимофеев, р-кат., холост, Могил.губ., Гомельск.у., Покотской вол., д.Рудни Неминковичской, конт.

11 сент., у м.Олеюв, остался в строю

канон. Белоконенко Георгий Васильев, прав., жен., Воронеж.губ., Валуйского у., Больш-Лепяговской вол., д. Зенино, ранен 18 сент. у д.Манаюв -«»-

бомб-нав. Купцов Никифор Степанов, -«»-, Рязанск. губ., Спасск. у., Киструсск.вол., с.Островки, ранен 22 сент. у д.Мендзыгуры, остался в строю

мл.ф-р Лопатин Владимир Васильев, прав., холост, Рязанск.губ., Рязанск.у., конт. -«>>-

бомб. Рабинов Рувим Лейбов, иуд., холост, Могил.губ., Рогачевск.у., мест. Чечерск, ранен -«»-

ст.ф-р Чернышев Федор Семенов, прав., холост, Самарск.губ., Покровск.у., контужен -«»-

мл.ф-р Гущин Григорий Васильев, прав., жен., Рязанск.губ., Егорьевск.у., Маливск.вол., с.Сельникова, оглушен -«»-

мл.ф-р Данилин Кузьма Алексеев, прав., холост, -«»-, Скопинск.у., Сергиевск.вол., д.Галина, -«»-

ст.ф-р Присягин Василий Евграфов, прав., жен., Рязанск. губ., Ряжск. у., Есеновск.вол., д.Беляевки, убит 22 сент. -«»-

бомб. **Шульга** Иван Тимофеев, -«»-, Воронеж.губ., Бирючского у., Шилякинск.вол., хут.Максименков, убит -«»-

канон. Тонкин Филипп Макаров, -«»-, Тамбовск.губ., Усманск.у., Куликовск.вол., с. Дрязги, ранен 11 сент. у д. Березовка, остался в строю

список №17, ноября 1916г.

бомб. Григорий Федоров Дробышевский, прав., хол., Могил.губ., Гомельск.у., мещанин Лапичевского о-ва, ранен 2 окт. 1916 г. у д. Маниловка, остался в строю

бомб-нав. Егор Сергеев Толстиков, прав., жен., Рязанск. губ., Скопинск. у., Чуриковск.вол., ранен и оглушен 23 окт. 1916 г. у д. Манаюв, остался в строю

канон. Войцех Станиславов Козуб, катол., холост, Келецк.губ., Меховск.у., Игломенской вол., с. Побияник, ранен 29 окт. у д.Менздрыгуры, остался в строю, 30 отправлен в перев. отряд 35 пех. див.

список №19 от декабря 1916 года бомб. Дионисий Григорьев Дзагоев, прав., холост, Тифлисск.губ., Горийск.у., Цупарск. о-ва, с.Грунбела, ранен 30 ноября в д.Кудобинце, отправлен в перев.отряд 35 пех. див.

список №19 янв 1917

мл.ф-р Егор Алексеев Струков-Садовников, прав., холост, Рязанск.губ., Ряжск.у., с.Княжева, убит на набл. пункте батареи 12 дек. 1916г.

мл.ф-р Михаил Петров Ефремов, прав., холост, Рязанск.губ., Егорьевск.у., Куплиямск.вол., д.Шевниц, ранен и конт. 30 дек. у д. Тустогловы, отправлен в перев.отр. 35 пд.

Бомб. Иван Акимов Перникин, прав., жен., Могил.губ., Рогачевск.у., Чечерской вол., с.Аннаполья, ранен и конт - «»-

Канон. Макар Степанов Боровиков, прав., холост, Могил.губ., Гомельск.у., Телешевск.вол., с.Волковицкого Крупца, ранен - «> , отправлен в околодок 2 пех.див.

Бомб. Никита Данилов Ситников, прав., холост, Тамб.губ., Усманск.у., Березнеговатск.вол. и с., ранен 30 дек. у мест.-Зборов, отправлен в перев. отряд 35 пд

Мл.ф-р Василий Леонтьев Сафрошин, прав., жен., Рязанск.губ., Спасск.у., Бельской вол., д.Картаносово, конт., -«»- остался в строю

Бомб. Григорий Силантьев Хахулин, прав., жен., Рязанск.губ., Егорьевск.у., Парыкинск.вол., д.Тюшина, убит 30 дек. у мест. Зборы

Бомб-разв. Дмитрий Прохоров Комарков, прав., жен., Рязанск.губ., Зарайск.у., Григорьевск.вол., д. Носово, ранен 13 дек. на перед.набл.пункте, остался в строю

Список №20, февраля 1917г.

Бомб. Евсей Иудин Журавлев, старообр., холост, Могил.губ., Гомельск.у., Гомельск.вол., с. Новой Мильча, ранен 6 янв. под д. Кудобинце, отправлен в перев. отряд 35 пд

Канон. Ефим Никитич **Токарев,** прав., жен., Воронеж.губ., Богучарск.у., Бочковск.вол., д.Журавки, конт. 1 февр. на позиции батареи у д.Беримовки, остался в строю

Канон. Федор Евстафьев **Денисенко**, прав., холост, Могил.губ., Гомельск.у., Телешовск.вол., д.Борохов, ранен —«»-, остался в строю

Канон. Петр Евдокимов **Языков**, прав., жен., Рязанск.губ., Раненб.у., Кривополян.вол., конт. 1 февр. у д.Кудыновице, —«»-

Мл.ф-р Андрей Емельянов **Ильин,** прав., жен., Рязанск.губ., Скопинск.у., с.Жерновок, конт. 3 февр. —«»-

список №21, марта 1917 г.

бомб. Иван Гордеев **Брик,** прав., жен., Волынск.губ., Владим.у., Грибовицк.вол., ранен 9 февр. на позиции, остался в строю

ст.ф-р Павел Егоров **Челмакин**, —«»-, Пензенск.губ., Инсарск.у., Ямщинск.вол., конт. 1 февр. на набл.пункте, -«»-

бомб. Степан Егоров **Широков**, —«»-, Рязанск.губ., Егорьевск.у., Починсков.вол., с.Анохино, ранен 11 февр. при д.Кудобинце, отправлен в перев.отряд 35 пд

бомб. Александр Николаев **Николаев**, — «»-, Зарайск.у., Пирочск.вол. и с., — «»- бомб. Кузьма Дмитриев **Волосов**, — «»-, Рязанск.губ., Ряжск.у., Еголдаев.вол., с.Дехтяное, убит 11 февр. — «»-

канон. Сергей Кузмич **Ташнов,** —«»-, Рязанск.губ., Рязанск.у., Шумской вол., с.Поляны, ранен 22 февр. у д.Кудыновце, остался в строю

мл.ф-р Андриан Михайлов **Осипов**, — «»-, Тамбовск.губ., Елатом.у., Истлеевск.вол., с. Устье, убит 27 февр. у д. Тустогловы

бомб. Иван Гордеев **Мизуров,** —«»-, Симбирск.губ., Курмышск.у., Атаевск.вол., д.Нижняя Кумашка, конт., —«»- остался в строю

мл.ф-р Леонтий Феоктистов **Кочар-мин,** — , Рязанск.губ., Сапожк.у., Ягодновск.вол. и с., ранен и конт. — ,

канон. Пейсах Лейбов **Биншток**, иуд., холост, Холмск.губ., Константин.у., поса-

да Лосицы, ранен -«»-

список №22, апрель 1917 г.

бомб. Павел Леонтьев **Суденков**, прав., жен., Пензенск.губ., Инсарск.у., Такмовс-к.вол. и с., конт. 19 марта при д.Кукленце, остался в строю

канон. Степан Антонов **Никитенко,** прав., холост, Черниг.губ., Сосницк.у., мест.-Охраневичи, ранен 21 марта у д.Беремовце

список №23

подпр. Федор Яковлев **Шубин,** прав., холост, Рязанск.губ., Сапожк.у., г.Сапожка, конт. и придавлен землей 5 апр. 1917 г. у д.Беремовце, остался в строю, отправлен в перев.отр. 35 пех.див. 7 апр.

Мл.ф-р Андрей Емельянов **Ильин,** прав., жен., Рязанск.губ., Скопинск.у., Жерновки, ранен –«»-, остался в строю

Бомб. Поликарп Егоров **Иваненко**, — «»-, Воронеж.губ., Богучарск.у., Бычково, конт. —«»-

Бомб. Михаил Алексеев **Аганин,** —«»-, Рязанск.губ., Сапожк.у., Сергиево, ранен —«»-

Канон. Иван Григорьев **Дичков,** —«»-, Рязанск.губ., Рязанск.у., (? – прим.) Кораблино, конт. —«»-

Канон. Егор Владимиров **Щербаков,** — «»-, Тамбовск.губ., Кирсан.у., д.Бордуково, ранен — «»-

Бомб. Генрих Якобов **Штабель,** р-кат., холост, Самарск.губ., Новоузенск.у., Тарчунск.вол., Гнидентау, ранен 23 апр., в рне д.Куклинце, в перев.отряд 35 пд

список № 24

2 батареи

бомб. Михаил Тимофеев **Малый,** прав., холост, Киевск.губ., Скверск.у., Бабинск.вол., с.Княжева, ранен 28 мая 1917г. на позиции у д.Беремовка, отправлен в 60 отр. Кр. креста

бомб. Сергей Афонасьев **Лукуткин**, —«», Рязанск.губ., Рязанск.у., Затишьевск.вол., д.Панферово, ранен и обожжен, —«»-, отправлен в бриг. околодок

бомб. Павел Петров Булавин, прав., жен., Воронеж.губ., Богучар.у., Монастырск.вол., с.Хвостова, конт., -«>>-

4 батареи

мл.ф-р Федор Тимофеев Пугасий, Киевск.губ., Васильк.у., Винцентовск.вол., с. Телешовки, умер от ран 30 мая, на позиции при д. Тустогловы, в перев. отряде 35 пд канон. Гаврила Михайлов Экемский, прав., жен., Нижегор.губ., Лукояновск.мещанин. умер от ран, -«»-

список №25

ст.ф-р Юдин Федор Семенов, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Подвяз.вол., ранен 19 июня 1917г., отправлен в перев.отряд 35 пд

бомб. Кулаков Алексей Никифоров, прав., жен., Тамбовск.губ., Липецк.у., Сырской вол., ранен 3 июля 1917г., -«»-

канон. Пилипенко Яков Иванов, прав., холост, Полт.губ., Золотонош.у., Пещанск.вол. и с., ранен 13 июня, остался в строю

мл.ф-р Хиджекадзе Иван Георгиев, прав., холост, Тифлисск.губ., Горийск.у., Михайловск., ранен 23 июня, отправлен в перев. отряд 35 пд

бомб. Воспенников Федор Михайлов, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Новоселки, ранен - «»-, остался в строю

бомб. Киселев Василий Никифоров, прав., жен., Рязанск.губ., Раненб.у., Урусово, ранен 19 июня, остался в строю

мл.ф-р Ходкин Фома Георгиев, прав., жен., Рязанск.губ., Пронск.у., Дурновск.вол., ранен 17 июня, в отправлен в перев.отряд 35 пд

бомб. Цибаев Михаил Александров, прав., жен., Пензенск.губ., Керенск.у., Никольск., -«»-

бомб. Чернышев Федор Степанов, прав., жен., Рязанск. губ., Раненб. у., Кривополянье, - <<>>-

в/опр. Топорков Евгений Сергеев, прав., холост, Рязанск.губ., г.Рязани, -«»-

бомб. Соломкин Алексей Андреев, прав., холост, Могил.губ., Гомельск.у., Романов., ранен 8 июня, -«»-

канон. Лисковец Суфом, иуд., холост, Могил.губ., Рогачев.у., мест. Чечерска, -«»бомб. Мирошниченко Семен, прав., нет сведений, ранен -«»-

бомб. Плюхин Василий Петров, прав., жен., Орловск. губ., Кромского у., Красновск.вол., д.Гуневка (? – неразб.) убит 18 июня –«»−

канон. Филин Филипп Константинов, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Шумошск.вол., ранен 23 июня, остался в строю

канон. Поезжан Павел Станиславов, прав., жен., Волынск.губ., Новоград-Волынск.у., Гринява, -«»-, отправлен в перев.отряд 35 пд

бомб. Буканов Степан Семенов, прав., жен., Рязанск. губ., Касимов. у., Сынтульск.вол. и с., конт. 17 июня, остался в строю бомб. Захаров Захар Андреев, прав., холост, Рязанск.губ., Спасск.у., Островки, -<>>канон. Козлов Федор Трофимов, прав., холост, Симбирск.губ., Сызр.у., Усманской (?) вол., убит 19 июня 1917

канон. Ведищев Иван Леонтьев, прав., жен., Рязанск.у., Скопинск.у., Затворнинск.вол., умер от ран 19 июня

канон. Смольянинов Василий Михайлов, прав., жен., Тамбовск.губ., Усманск.у., Олхова, убит 17 июня

нестр.р. Маликов Михаил Гаврилов, прав., холост, Рязанск.губ., Скопинск.у., г.Скопина ранен 26 июня, в перев. отряд 35 пд

ст.ф-р Гирко Ефрем Александров, прав., жен., Харьков.губ., Богодуховск.у., Рублевки, ранен 29 июня, -«»-

мл.ф-р Рыжков Дмитрий Федосеев, прав., жен., Тамбовск.губ., Усманск.у., Рыжкова, ранен 19 июня, остался в строю бомб. Левин Прокопий Павлов, прав.,

жен., Рязанск. губ., Сапожк. у., Романо-Дорк.вол. и с., ранен 19 июня -«»-

бомб. Журавых Михаил Яковлев, прав., холост, Рязанск.губ., Скопинск.у., Полянск.вол., с.Ермолова, ранен 19 июня, в перев.пункт 35 пд, скончался от ран 19

ст.ф-р Лизунов Федор Космич, прав., жен., Рязанск. губ., Рязанск. у., Алешина, ранен 13 июня 1917, в перев. отряд 35 пд

бомб. **Коновалов** Михаил Тимофеев, прав., жен., Рязанск.губ., Ряжск.у., Красного села, ранен 19 июня — «»-

бомб. **Трофимов** Василий Семенов, прав., жен., Рязанск.губ., Зарайск.у., Срезнева, —«»- остался в строю

бомб. **Пшенников** Алексей Кондратьев, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Рубцово, —«»-

мл.ф-**р Дмитриев** Михаил Иванов, прав., холост, мещ.г.Саратова, конт. 8 июня—«»-

бомб. Киркин Тихон Андрианов, прав., жен., Рязанск.губ., Ряжск.у., Петрово, конт. 16 июня —«»-

взв.ф-р **Маникин** Дмитрий Романов, прав., жен., Рязанск.губ., Ряжск.у., Ногаевск.вол., ранен 21 июня, в перев.отряд 35 пд

мл.ф-р **Акинин** Михаил Федоров, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Вышегород, —«»-

бомб. **Шевалдин** Федор Васильев, прав., холост, Тамб.губ., Усманск.у., Никольское, ранен 21 июня, остался в строю

бомб. **Арцышевский** Иосиф Иванов, р-кат., холост, Седлецк.губ., Влодавск.у., Вершин., -«»-

бомб. **Подлесный** Александр Андреев, прав., холост, Кам-Подольск.губ.,, Гайсинск.у., Гай-Ворон., –«»-

бомб. **Кузьмин** Василий Михайлов, прав., жен., Рязанск.губ., Зарайск.у., Останкина, убит 21 июня 1917

список №26 июль 1917

бомб. Михаил Алексеев **Аганин,** прав., жен., Рязанск.губ., Сапожк.у., Сараевск.вол., убит 6 июля у д.Тустогловы

бомб. Шакирзян Шарикзянов **Агзетдинов**, магом., холост, Уфим.губ., Мензелинск.у., Афонасьевск., ранен 26 июня у д.Подгайчики, остался в строю

канон. Андрей Кузмин **Мова,** прав., холост, Екатериносл.губ., Славяносербск у., Николаевка, пропал без вести 7 июля, при Езерна

бомб. Михаил Назаров **Мещанков,** прав., холост, Могил.губ., Рогачев.у.,

д.Батвины, ранен 6 июля у д.Тустогловы, отправлен в перев.отр 3 пех.див.

мл.ф-р Федор Козмич **Михеев**, прав., жен., Томск.губ., Барнаулск.у., д.Ново-Урвак., ранен —«»- остался в строю

канон. Федор Сергеев **Булатов,** прав.. жен., Тамбовск.губ., Елатом.у., Архапка, отравлен газами 6 июля при Тустогловы, в перв.отряд 3 пд

канон. Степан Федоров **Науменко,** прав., жен.. Могил.губ., Гомельск.у., Серовка, -«»-

бомб. Николай Яковлев **Гришаев**, —«», Рязанск.губ., Рязанск.у., Ширяево, —«», остался в строю

бомб. Иван Григорьев **Дичков**, —«»- , Кораблино, —«»-

бомб. Илья Иванов **Андреев,** —«»-, Рязанск.губ., Спасск.у., Орехово, —«»-

канон. Козьма Евстигнеев **Грачев,** — «»-Рязанск.губ., Спасск.у., с.Деревенского, - «»канон. Матвей Александров **Иевлев,** — «»-, Сапожк.у., Высоковск.вол., — «»-

мл.ф-р Андрей Емельянов **Ильин,** —«»-, Скопинск.у., Журновице, —«»-

канон. Валентин Янович **Виличковс-кий,** катол., холост, Келецк.губ., Келецк.у., Кузняки, —«»-

бомб. Лейба Азиков **Дворкин,** иуд., холост, Могил.губ., Рогачевск.у., Корнил.общ., —«»-

бомб. Николай Павлов **Элгашвили,** прав., холост, Тифлисск.губ., Горийск.у., Михайловск., -«»-

канон. Николай Леонтьев **Захаров**, прав., холост, Рязанск.губ., Раненб.у., Старо-Студенки, ранен 17 июля, в перев.отряд 35 пд

вет.учен. Виктор Прокофьев **Кришталь,** прав., холост, Херс.губ., Херс.у., Привольн., пропал без вести 8 июля —«»

бомб. Иван Федотьев **Якушин, прав**., жен., Рязанск.губ., Ряжск.у., Марково, ранен 17 июля отправлен в перев.отряд 35 пд

канон. Яков Михайлов **Слабожанин,** прав., холост, Тамбовск.губ., Козл.у., Иль-инск.вол., ранен -«»-

рядов. Василий Осипов Цикун, прав.,

жен., Черниг.губ., Остер.у., Осокорки, конт. 13 июля, остался в строю

бомб. Михаил Иванов **Юхин,** прав., жен., Рязанск.губ., Скопинск.у., Покр.вол., конт. 15 июля, —«»-

мл.ф-р Тарас Никифоров **Никонов,** прав., холост, Рязанск.губ., Рязанск.у., Поляны, отравлен газами 6 июля, остался в строю

мл.ф-р Михаил Яковлев **Волчков,** прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Бахмачеевск.вол. и с., —«»-

мл.ф-р Яков Васильев **Кошелев,** прав., холост, Рязанск.губ., Рязанск.у., Солотч.вол., -«»-

мл.ф-р Василий Матвеев **Холопов**, прав., жен., Рязанск.губ., Раненб.у., Делиховое, —«»- отправлен в околодок бригады

мл.ф-р Павел Трофимов **Григорьев,** прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Дедюхино, —«»- остался в строю

бомб. Самуил Иванов **Баранов,** прав.. жен., Рязанск.губ., Раненб.у., Истобное, конт. 7 июля остался в строю

бомб. Павел Петров **Чигиренко**, прав., холост, Киевск.губ., Чигирин.у., Боровицк., конт. 21 июля, —«»-

бомб. Ефим Ионов **Неверов**, прав., жен., Оренб.губ., Оренб.у., Покровн., —«»-бомб. Иван Васильев **Коробка,** прав., жен., Акмолинск.обл., Отбасарск.у., (?) Николаевка —«»-

мл.ф-р Петр Семенов **Николаев**, старообр., холост, Сарат.губ., г.Саратов, –«»-, 6 июля, в перв.отряд 3 пд

ст.ф-р Василий Степанов **Колупаев**, прав., жен., Рязанск.губ., Рязанск.у., Борки, ранен -«»-

бомб. Захар Васильев **Горбунов**, прав., жен., Рязанск.губ., Сапожк.у., Ягодное, ранен — сотправлен в перев. отряд 35 пд

ст.фр Никита Иванов **Полоскин, прав**., жен., Тамб.губ., Елатомск.у., Пачинской, отравлен газами —«»-, остался в строю

бомб. Иван Григорьев **Золотов,** прав., жен., Самарск.губ., Новоузен.у., Миронов-ки, —«»-

бомб. Мирзамариф Мусинов Мухомед-

зьянов, магом., холост, Уфим.губ., Мензелин.у., Бейсаровск., конт. –«»-

бомб. Иосиф Войцехов **Полянский,** катол., холост, Киевск.губ., Васильк.у., Трушковск.вол отравлен газами, в перв.-отряд 35 пд

бомб. Ефим Данилов **Миров**, прав., холост, Подольск губ., Ольгопол.у., Мясковск., отравлен газами 6 июля, -«»-

канон. Иван Галактионов **Зимница,** прав., холост, Таврич.губ., Верхнеднепр.у., —«»-

канон. Франц Павлов **Самборек**, катол., холост, Келецк.губ., Меховск.у., Козлица Иголомийская, -«»-...»

ПРИМЕЧАНИЯ

1 35-я Артиллерийская бригада

Хронология

Учреждена Высочайшим приказом от 13 октября 1863 года в 2-х дивизионном составе (в каждом дивизионе по 3-и 8-ми орудийных батареи) под наименованием 35-я Артиллерийская бригада.

17 апреля 1878 года за отличие в войне с Турцией 1877-1878 годов 1-й батарее бригады пожалованы Георгиевские серебряные трубы с надписью: «За отличіе въ Турецкую войну 1877 и 1878 годовъ».

31 августа 1905 года Высочайшей грамотой 1-й батарее бригады пожалована юбилейная Георгиевская серебряная труба с надписями: «За отличіе въ Турецкую войну 1877 и 1878 годовъ» и «1805—1863—1905» с бантом Александровской ленты.

18 июля 1914 года от бригады отделен кадр на сформирование 72-й Артиллерийской бригады II-й очереди.

В ноябре 1916 – январе 1917 года батареи бригады преведены в 6-ти орудийный состав. К 1 января 1918 года свернута в 35-й Артиллерийский дивизион 3-х батарейного состава. Расформирован после 3 апреля 1918 года.

Отличия

- 1. Георгиевские серебряные трубы с надписью: «За отличіе въ Турецкую войну 1877 и 1878 годовъ», пожалованные 17 апреля 1878 года.
- 2. Юбилейная Георгиевская серебряная труба с надписями: «За отличіе въ Турецкую войну 1877 и 1878 годовъ» и «1805–1863–1905» с бантом Александровской ленты, пожалованная 31 августа 1905 года.

Расквартирование

С учреждением 13 октября 1863 года была прикомандирована ко вновь сформированной 35-й пехотной дивизии. Штаб дивизии с октября 1863 года до 1876 года был расквартирован в городе Ярославле, с 1878 года до июля 1914 года в городе Рязани. С 1864 года до 19 февраля 1877 года дивизия входила в состав Московского Военного Округа, с 19 февраля 1877 года до 1 ноября 1888 года в состав XIII (13-го) армейского корпуса (Московского Военного Округа), с 1 ноября 1888 года до марта 1918 года в состав XVII (17-го) армейского корпуса (до июля 1914 года Московского Военного Округа). В 1910 году бригада вошла в состав 35-й пехотной дивизии. С 1863 года до 1876 года батареи бригады были расквартированы в городах Ярославле, Рыбинске, Кинешме и Костроме, с 1878 года до июля 1914 года в городах Рязани (1910), Егорьевске и Скопине.

Краткая история

3 апреля 1877 года была мобилизована, в соответствии с планом 2-й мобилизации, в последних числах апреля включена в состав Дунайской армии и двинута на Днепр, а затем на Днестр. XIII корпус был двинут походным порядком на Нижний Дунай для смены XI армейского корпуса, его сосредоточение закончилось в последних числах мая. Бригада принимала участие в войне 1877-1878 годов с Турцией в составе Действующей армии на

Балканском театре военных действий. В 20-х числах июня корпус подошел к Зимнице, откуда был переправлен по понтонному мосту через Дунай к Систову и вошел в состав Рущукского отряда под командованием Генерала от Инфантерии Его Императорского Высочества Наследника Цесаревича Александра Александровича. К 20 июля войска отряда укрепились на реке Лом. 10 и 11 августа передовые части корпуса участвовали в бою на Кириченских высотах. 18 августа войска корпуса вели 12-часовой бой у Карахасанкиоя. 25 и 26 августа Рущукский отряд отступил к Беле и сосредоточился на фронте в 25 верст, чем в полной мере выполнялась его задача по охране сообщений Плевненской и Балканской групп войск. Батареи бригады участвовали в бою у деревни Езерджи, затем в бою при Аясляре, в деле у деревни Нисово и в ряде рекогносцировок, в сражениях 30 ноября 1877 года при Трестенике и Мечке на реке Лом. 13 января 1878 года войска отряда перешли в наступление по всему фронту Осман-Базар – Рущук. 19 января в Адрианополе было подписано перемирие, а 19 февраля в местечке Сан-Стефано - мирный договор. С 1 июля, после подписания Берлинского трактата, по 1 апреля 1879 года бригада находилась в составе оккупационного корпуса русских войск в Болгарии и Восточной Румелии. Лето 1878 прошло в борьбе с партизанами в Балканских горах, в организации болгарской армии, получившей русских инструкторов и командиров, русское оружие и русское обмундирование. Весной и летом 1879 года войска вернулись в Россию. С 16 июля по 15 августа 1893 года бригада участвовала в общем и подвижных сборах Тамбовского отряда. Во время войны 1904-1905 годов с Японией прибыла в июне 1904 года в состав действующей армии в Манчжурию. Батареи бригады участвовали в сражениях: 1-2 июня 1904 года у станции Вафангоу, 11-14 августа 1904 года при Ляндансане, 17-20 августа

1904 года при Ляояне, 23 сентября – 4 октября 1904 года на реке Шахэ и у деревни Эртхайцзы 28 и 29 сентября 1904 года, 12-26 февраля 1905 года при Мукдене. С 1 по 7 сентября 1911 года бригада участвовала в дивизионных маневрах. Во время Мировой войны со 2 августа по 22 сентября 1914 года входила в состав 5-й армии Юго-Западного фронта; с 10 октября по 15 ноября 1914 года входила в состав 4-й армии Юго-Западного фронта; с 13 декабря 1914 года по 17 февраля 1915 года входила в состав 9-й армии Юго-Западного фронта; с 28 февраля 1915 года по 3 апреля 1916 года входила в состав 8-й армии Юго-Западного фронта; с 1 мая 1916 года по 19 августа 1917 года входила в состав 11-й армии Юго-Западного фронта; 10 ноября 1917 года вновь переведена в состав 5-й армии Северного фронта.

В августе – сентябре 1914 года батареи бригады принимали участие в военных действиях против германцев и австрийцев под Тарношиным (Туриным), на оборонительном участке Радостов - Вишнев, близ Томашева у деревни Майдан-Гурно. С 29го сентября по 8-е октября вели бои близ Козниц. С 11-го по 15-е декабря 1914 года участвовали в 5-ти дневных боях на реке Ниде, у укрепленного австрийцами посада Новый Корчин у города Виняры, у господского двора Виняры, на которых находилась сильно укрепленная позиция противника. С 21-го февраля по 12-е марта 1915 года вели тяжелые бои у Волиграда в Карпатских горах в Галиции. С 12-го по 25-е марта вместе со всей 8-й армией участвовали в наступлении и в боях у деревень Лубно, Колонице, Быстре, Зубраче, Солинка, Цуэлло. С 26-го марта по 24е апреля вели позиционные бои у деревни Цуэлло в Бескидских горах в Венгрии. При отходе 8-й армии из Венгрии к Перемышлю с 25-го апреля по 1-е мая вели арьергардные бои у деревень Щербановки и Кальницы. С 1-го по 5-е мая вели бои в Перемышле: авангардный бой на передовой Мазурской позиции и бой на линии

6-го и 7-го фортов. С общим отходом 8-й армии вели аръергардные бои с 12-го мая по 16-е июня у Неновцы, на стыке 12-го и 21-го армейских корпусов, у Кальникуве, Медыки, Сокале, Чернявы, Натачува, Пытылича, Прусинова, Ваниюва. С 16-го по 31-е июля вели позиционные бои. По условиям общей обстановки, вместе с другими войсками, находившимися к западу от Варшавы, бригада получила приказание отойти на правый берег реки Вислы. Варшава была отставлена, чтобы не подвергать ее последствиям бомбардировки. В ночь на 22-е июля гарнизон крепости Ивангород отошел на правый берег, взорвав сооружения левого берега. Войска, прикрывавшие Варшаву, 23-го июля в 5-ть часов утра отошли без давления со стороны противника, взорвав за собою все мосты через Вислу. 23-го июля отражали атаки германцев на участке между реками Двиной и Неманом в районе истоков реки Пивессы. В ночь на 24-е и весь день 25-го июля вели упорные бои на путях от Рожан и Остроленки к правому берегу реки Нарева. Наибольшим упорством отличались бои, которые велись между Вислою и Бугом, к востоку от шоссе Травинки – Влодава. В результате боем батареи были вынуждены отойти несколько к северу, к болотистому району южнее Витычно, так как германцы использовали превосходство в артиллерии и особенно в тяжелой. Поддерживали войска, наступавшие от Риги вдоль железной дороги на Митаву, затем расположились на фронте к югу от Добард Скробдо, после взятия посада Экау, находящегося в 20-ти верстах к северу от Бауска. Такие же упорные бои велись юго-восточнее Биржи, за рекой Нареткой, на фронте Понедели – Стопники, к северо-востоку от Вилькомира, у Коварско, Видишканы, Рожан, Сорожска, Кобуссы, Мациевиц, Нагеленов, Кремаа, Махова, на Висле в районе Магнушева, в районе Лбартово, у южной окраины Русска Воля, Пугачева, северо-восточнее Грубашева, на фронте Южев – Стенжарицы. Затем располагались у Осовца, где германцы выпустили 400 баллонов удушливых газов. После оставления деревни Сосна отступили на фронт Трошин – Гродзиск – Суски. В августе - сентябре и до конца 1915 года сражались у реки Иквы у хутора Карпиловских, под деревнями Почаевом, Старый Кокорев и хутором Гусаровцы. В 1916 и 1917 годах вели позиционные бои под городом Зборов, у деревень Ледухов – Лосятинский, посадов Шпаки - Крутнев, Жаркув - Холубица, Белоголовцы – Оленов, Хукалиовце, Харбузов, Минагов, Монилувка – Ярославице, Баткув, Звыжин, Грабковце, Кудобинде, Пясюжова, Янковице, Стехниковце, Ханчариха. В 1917 году в бригаде был образован бригадный комитет.

(по «Памятной книжке Рязанской губернии» 1914 года) «...35 Артиллерийская бригада

«Канцелярия – уг. Астраханской и Александровской, д.Морозова, тел. № 134

Командир бригады — генерал-майор Виктор Владимирович фон-Мейснер / Соборная, д.Попова

Помощник командира — полковник Владимир Константинович Бодиско / гост. Штейерт

Штаб бригады

Младший штаб-офицер — полковник Михаил Николаевич Тарачков / Владимирская, д.Стародубской

Младший штаб – офицер – подполк. Николай Александрович Вессель / Семинарская, д. Миронова

Бригадный казначей — штабс-капитан Александр Иванович Чирков / Никольс-кая, д.Алякрова

Бригадный адъютант – штабс-капитан Константин Капитонович Кондратьев / Александровская

Старший врач – стат.советник Валериан Платонович Воскресенский / уг. Абрамовской и Воскресенской, д. Бровкина

Младший врач – надв.советник Константин Николаевич Маков /Левицкая,

д.Рогенгаген

Ветеринарный врач – колл.асессор Всеволод Константинович Краузольд /Александровская, с.дом

Артиллерийский чиновник – колл. асессор Петр Григорьевич Купцов / Липецкая, д. Павловой

Технический мастер – губ.секр. Алексей Арсентьевич Мартинсен

Классный фельдшер – губ.секр. Василий Тимофеевич Шигаль /при заводе военно-врачебных заготовлений/

1 дивизион

командир дивизиона – полковник Митрофан Васильевич Никитин /Приклонская, д.Муратовой

адъютант дивизиона – подпоручик Евгений Николаевич Иванов / Маломещанская, д.Яковлева

1 батарея

командир батареи — подполковник Александр Николаевич Будищев / Дворянская, д.Богачева

Капитан Петр Иванович князь Кудашев / Николо-Дворянская, д.Воскресенского

Штабс-капитан Борис Александрович Гласко / Мясницкая, д.Рудинской

Завед.хозяйством — штабс-капитан Максим Константинович Тихонравов / Соборная, д.Земцовой

Старший адъютант штаба дивизии – Михаил Иванович Лебедев / уг. Астраханской и Соборной, д. Земцова

Делопроизводитель – поручик Александр Павлович Худяков / Соборная, д. Рябова

Подпор. Константин Владимирович Марков / Никольская, д. Алякрова

Подпор. 138 п.Болховского полка Борис Робертович Терпиловский / Дьяконовская, д. Тарасова

Подпор. 138 п.Болховского полка Николай Васильевич Глыбин 2 / Никольская, д. Юкина

2 батарея

командир батареи – подполк. Максимилиан Генрихович Тиденман / Астраханская, д.Логиновой

капитан Сергей Александрович Гласко / Астраханская, д.Сергеева

заведующий ремонтной командой — штабс-капитан Михаил Федорович Георгиевич / Никольская, д.Салькова

штабс-капитан Рафаил Александрович Демерт / Маломещанская, д.Селивановой заведующий хозяйством — штабс-капитан Георгий Иванович Рейман / Астраханская, д.Логиновой

поручик Петр Федорович Выспрев / Селезневская, д.Соловьева

поручик Владимир Маркеллович Солдатов / в Михайловской Артиллерийской академии

делопроизводитель подпоручик Аркадий Андреевич Ростковский / Абрамовская, д.Краузе

подпор. Владимир Александрович Страндстрем / -«»-

подпор. 137 Нежинского полка Сергей Селиверстович Дьяконов / Владимирская, д. Любарской

3 батарея

командир батареи – подполковник Всеволод Геннадьевич Сушко / Астраханская, д. Часоводова

завед.хозяйством — капитан Сергей Гавриилович Михайлов 2 / Александровская, д.Соловьевых

штабс-капитан Владимир Федорович Тутолмин / Соборная, д.Голиковой

Штабс-капитан Владимир Михайлович Селиванов / Абрамовская, д.Селивановой

Штабс-капитан Георгий Николаевич Степанов / Курганская, д.Кутуковых

Делопроизводитель — поручик Глеб Николаевич Раевский / уг.Соборной и Астраханской, д.Земцовой

Поручик Виктор Петрович Корытин / в Михайловской Артиллерийской академии

Подпоруч. 137 п.Нежинского полка Михаил Николаевич Степанов / Курганская, д.Степанова...» (2-й дивизион 35-й арт.бригады квартировал в Коломне)

источники

1. Архив 35-й Артиллерийской бригады // РГВИА, ф. 3711. 2. Инспектор Артиллерии 17 Армейского корпуса // РГВИА, ф. 2212. оп. 4. 3.Управление начальника артиллерии 35-й пехотной дивизии // РГВИА, ф. 2365. оп. 4

² Боевой путь полков 35-й пехотной дивизии в Великую войну

На ст. Ковель, находящуюся на театре в/действий в полосе 2 линии ЮЗФ, полки 35-й дивизии прибыли 3-4 августа. Первым прибыл 140-й пехотный Зарайский полк, следом 139-й Моршанский и 35-я арт. бригада, последними 4 августа — 137-й Нежинский и 138-й пехотный Болховский полки.

1914 год – боевые действия

От Ковеля походным порядком части дивизии выступили на соединение с наступающей армией в направлении через с.Вульки, Радовичи и Хоростово. Первые боевые столкновения имели место 8 августа близ Хоростово (конный разъезд австрийцев, который был отбит и движение продолжено). С момента вступления в боевые действия и по 22 сентября 1914 года полки 35-й пехотной дивизии в состав 5-й армии Юго-Западного фронта. (командующий — генерал Василий Иосифович Гурко). Границу Империи части 35-й дивизии пересекли 12 августа у Грушева.

В августе-сентябре 1914г. полки дивизии и 35-я арт. бригада приняли активное участие в военных действиях против германцев и австрийцев, получивших впоследствие название «1-я Галицийская битва» — под Тарношином (Турином), на оборонительном участке Радостов — Вишнев, близ Томашева у деревни Майдан-Гурно.

В августе обязанности нач. штаба дивизии вместо полк. Батранца временно исполнял кап. Черноуцкий. Нач-к 35-й дивизии

генерал П. П. Потоцкий, неудачно командовавший ей во время сражения под Тарношином, был заменен на бывшего ком-ра 1 бригады генерал-майора Орлова Д. Д.

С 29 сентября по 8 октября 140-й пехотный Зарайский полк и 1-й дивизион 35-й арт. бригады, переправившись на правый берег реки Вислы близ Козниц, в составе 1-го, 2-го и 4-го батальонов, клином врезался в расположение противника, выбив его из окопов за деревнею Самводзе, что способствовало расширению плацдарма, необходимого для более быстрой переправы других войск через реку Вислу и, несмотря на губительный перекрестный огонь тяжелой артиллерии противника, а также оружейный и пулеметный огонь, не только удержал за собою позицию, но даже продвинулся вперед и к 7-му октября дошел до деревни Лахи. Это способствовало взятию 139-м и 137м полками укрепленных деревень Вульки-Тарновской и Домбровки. За эти бои Зарайский полк был представлен к Георгиевскому шитью на воротниках для офицеров и Георгиевским петлицам на воротники и обшлага мундиров для нижних чинов.

С 10 октября по 15 ноября 1914 года дивизия входила в состав 4-й армии Юго-Западного фронта (командующий – генерал Эверт А. Е.), (с 16 ноября до 13 декабря вновь в составе 5-й Армии (см. выше).

С 11-го по 15-е декабря 1914 года части 35-й дивизии участвовали в 5-ти дневных боях на реке Ниде, у укрепленного австрийцами посада Новый Корчин у города Виняры, близ господского двора Виняры, на которых находилась сильно укрепленная позиция противника (илл.24) В боях на реке Ниде штурмом Зарайский и Нежинский полки взяли укрепленный посад Новый Корчин у города Виняры, сбили неприятеля с переправы через реку Ниду и решительно атаковав высоты с противоположного берега у господского двора Виняры, опрокинули его и пресле-

довали бегущих австрийцев до деревни Сениславце и Хвалибовице, закрепив за собою правый берег реки Ниды. За этот бой Зарайский полк и 35-я арт. бригада были представлены к Георгиевским лентам со знаком ордена Святого Георгия 1-й степени к Георгиевскому знамени. Потери, понесенные в этих боях полками 35-й дивизии, были весьма тяжелы: с 02.09 по 23.10.1914 погибли в 139пп 871, без вести пропали 1017 человек, в 137пп – 321 и 278, в 138пп – 198 и 173, в 140пп – 321 и 465.

С 13 декабря 1914 года (не выходя из непрерывного боя) части 17-го Армейского корпуса были переведены в состав 9-й армии Юго-Западного фронта (командующий – генерал П. П. Лечицкий, в составе армии до 17 февраля 1915 года – прим.)

1915 год

В январе—начале февраля 1915 года части 35-й дивизии были отведены в резерв фронта для отдыха и пополнения, а с середины февраля вновь выдвинуты на передовую.

15 февраля 1915 года заболевший полк.Батранец был на посту нач.штаба дивизии заменен полк.Дорошкевичем. С 21-го февраля по 12-е марта 1915 года полки 35й дивизии вели тяжелые бои у Волиграда в Карпатских горах (Галиция).

С 18 февраля 1915 года 17 Армейский корпус переведен в непосредственное подчинение Главнокомандующего армиями ЮЗФ, а 28 февраля 1915 года включен в состав 8-й армии Юго-Западного фронта (командующий – генерал-от-кавалерии А. М. Каледин, в составе армии по 3 апреля 1916 года).

С 12-го по 25-е марта полки 35-й дивизии вместе со всей 8-й армией перешли в наступление и участвовали в боях у деревень Лубно, Колонице, Быстре, Зубраче, Солинка, Цуэлло. С 26-го марта по 24-е апреля полк вел позиционные бои у деревни Цуэлло в Бескидских горах в Венгрии.

При отходе 8-й армии из Венгрии к Перемышлю с 25-го апреля по 1-е мая 1915 года полки в условиях патронного и снарядного голода вели тяжелые арьергардные бои у деревень Щербановки и Кальницы. С 1-го по 5-е мая вели тяжелые бои в Перемышле: бой на передовой Мазурской позиции и бой на линии 6-го и 7-го фортов. С общим отходом 8-й армии вели арьергардные бои: с 12-го мая по 16-е июня у Неновцы на стыке 12-го и 21-го армейских корпусов, с 14 июня у Кальникуве, Медыки, Сокале, Чернявы, Натачува, Пытылича, Прусинова, Ваниюва. С 16-го по 31-е июля 1915 года полки вели позиционные бои. По условиям общей обстановки, вместе с другими войсками, находившимися к западу от Варшавы, бригада получила приказание отойти на правый берег реки Вислы. Варшава была отставлена «дабы не подвергать ее последствиям бомбардировки». В ночь на 22-е июля гарнизон крепости Ивангород отошел на правый берег, взорвав сооружения левого берега. Войска, прикрывавшие Варшаву, 23-го июля в 5 часов утра отошли без давления со стороны противника, взорвав за собою все мосты через Вислу.

С 23-го июля полки дивизии отражали яростные атаки германцев на участке между реками Двиной и Неманом в районе истоков реки Пивессы. В ночь на 24-е и весь день 25-го июля вели упорные бои на путях от Рожан и Остроленки к правому берегу реки Нарева. Наибольшим упорством отличались бои, которые велись между Вислою и Бугом, к востоку от шоссе Травинки – Влодава. В результате этих боев батареи 35-й арт.бригады и прикрывавшие их батальоны Моршанского полка были вынуждены отойти несколько к северу, к болотистому району южнее Витычно (германцы использовали превосходство в артиллерии и особенно в тяжелой).

У Вишкова солдаты Зарайского полка огнем из винтовок сбили немецкий «Альбатрос». Колонна Зарайского и Егорьевского полка, наступавшая от Риги вдоль

железной дороги на Митаву, отбросила германцев и заняла фронт к югу от Добард Скробдо, взяв посад Экау, находящийся в 20-ти верстах к северу от Бауска. 35 арт.бригада поддерживала войска, наступавшие от Риги вдоль железной дороги на Митаву, затем расположились на фронте к югу от Добард Скробдо, после взятия посада Экау, и держали там артиллерийскую оборону.

Такие же упорные бои полк вел юго-восточнее Биржи, за рекой Нареткой, на фронте Понедели — Стопники, к северо-востоку от населенных пунктов Вилькомира, Коварско, Видишканы, Рожан, Сорожска, Кобуссы, Мациевиц, Нагеленов, Кремаа, Махова, на Висле в районе Магнушева, в районе Лбартово, у южной окраины Русска Воля, Пугачева, северо-восточнее Грубашева, на фронте Южев — Стенжарицы.

Затем части дивизии располагались у Осовца, где германцы выпустили в нашу сторону 400 баллонов удушливых газов. Несмотря на применение масок, из строя выбыло много людей, преим. в Зарайском полку, в направлении на позиции которого дул ветер. Вследствие этого была оставлена позиция у дер.Сосна. После оставления дер. Сосна зарайцы и моршанцы отступили на фронт Трошин – Гродзиск – Суски. В это же время юго-восточнее Ивангорода немцы, наступая на позиции нежинцев и болховцев на Махов, заняли Велькояс Абрамов. Все части дивизии понесли в этих боях тяжелые потери, погибло около половины офицеров, многие, в т. ч. и штаб-офицеры, были ранены либо отравлены (в т.ч.полк.Дорошкевич, полк. Дорман, кап. Архангельский). С сентября врид нач.штаба дивизии кап. Архангельский, а с 9 октября пост временно принял полковник Таубе. В ходе переформирования пехоты летом 1915 года полки дивизии были переформированы в 3-х батальонный состав.

В августе – сентябре и до конца 1915 года полки 35-й дивизии сражались у реки Иквы у хутора Карпиловских, под дерев-

нями Почаевом, Старый Кокорев и хутором Гусаровцы, сумев укрепить и удержать указанные позиции.

В рязанских газетах 1915 года и далее регулярно публиковались списки погибших чинов, призванных с территории губернии.

С 4.10.1915 года начальником 35-й дивизии вместо пошедшего на повышение генерала Д.Д.Орлова был назначен генерал-майор Тальгрен Владимир Павлович (командовал дивизией и после 1.01.1916г. – прим.), и. д. нач. штаба - полковник барон фон Таубе Сергей Фердинандович² (2.10.1915-после 1.01.1916 гг.)

В 1915 же году сменился командир Нежинского полка. Им стал полковник Лев Ал. Дроздовский, будущий генерал, последний нач. штаба 1 гвард. корпуса.

1916 год

В 1916 и 1917 годах полки дивизии вели позиционные бои под городом Зборов, у деревень Ледухов – Лосятинский, посадов Шпаки – Крутнев, Жаркув – Холубица, Белоголовцы – Оленов, Хукалиовце, Харбузов, Минагов, Монилувка – Ярославице.

С 1 мая 1916 года 17-й Армейский корпус и в его составе 35-я пехотная дивизия вошли в состав 11-й армии Юго-Западного фронта (командующий – генерал В. В. Сахаров, будущий ком. Румынским фронтом; в составе 11-й армии находились по 19 августа 1917 года – прим.).

В историю военного искусства вошел состоявшийся в июне 1916 года т. н. «Сопановский прорыв» 17-го Армейского корпуса, в котором участвовали все полки 35-й пехотной дивизии.

В июне 1916г. на должность нач.штаба 35-й пех.дивизии назначен генерал-майор Сытин. Вскоре после этого у 35-й дивизии вновь сменился командир, им с 13 авг. 1916 г. стал бывший командир 44-го Камчатского пехотного полка генерал-майор Владимир Зенонович Май-Маевский² — буду-

щий герой белого движения В дальнейшем осенью 1916-весной 1917 гг. полки 35-й дивизии вели позиционные бои в р-нах Баткув, Звыжин, Грабковце, Кудобинде, Пясюжова, Янковице, Стехниковце, Ханчариха.

С 3 декабря 1916 года нач.штаба 35-й пех. дивизии – полковник (с янв. 1917 генмайор) Уваров. В его бытность нач.штаба дивизии из секретного отдела пропали важные документы, и ответственность за пропажу была возложена на Уварова. Его на посту нач.штаба сменил полковник Пермяков (февр.1917), с 8 июля полк. Войнолович (до окт. 1917).

1917 год

С 20 января в дивизии проводилось отделение от полков кадра на сформирование третьеочередных полков (от Болховского был отделен кадр на сформирование 623-го пех.полка, от Моршанского – на 624-го, от Зарайского – на сформирование 625-го пехотного полка (от Нежинского полка кадр не отделялся).

После февральской революции в 17-м Армейском корпусе были сменено практически все старшие штаб-офицеры, что повело к ухудшению управления войсками. Вместо командовавшего корпусом в течение всей войны генерала Яковлева был назначен «революционный» генерал Огородников². Сменен был нач.штаба, вместо генерал-майора Скобельцына Владимира Степановича² (нач.штаба 4.12. 1915 — после 1.01.1917гг.) был назначен полковник Ильинский В. Л.

В марте 1917 года во всех частях Русской армии, в том числе и в полках 35-й пехотной дивизии, были образованы Военно-революционные комитеты². Братания не обошли стороной 35-ю дивизию, но продолжались они недолго, т. к.были пресечены германской стороной.

В апреле 1917 года в полках 35-й пехотной дивизии были образованы ротные и полковые комитеты солдатских депутатов (в 35-й арт.бригаде — бригадный, дивизи-

онные и батарейные комитеты). Своей деятельностью эти комитеты значительно дезорганизовали управление войсками. Кроме того, в 35-й пехотной дивизии были образованы ячейки и организации партий: меньшевиков, эсеров, кадетов и большевиков. В результате части 17-го Армейского корпуса весной-летом 1917 года были практически небоеспособны Пик деятельности разнообразных комитетов в 35-й дивизии пришелся как раз на время «Тарнопольского наступления» июля 1917 года. Распропагандированные и утратившие всякую дисциплину полки не удержали фронт и побежали, бросив большую часть обоза и военное имущество².

В августе-сентябре 1917 года остатки потрепанных частей 35-й дивизии были отведены в тыл ЮЗФ на отдых и пополнение, после чего с сентября (по 10 ноября – прим.) 1917 года 17-го Армейский корпус и входящие в него части 35-й пехотной дивизии находились в непосредственном подчинении командующего ЮЗФ.

Логическим продолжением февральской революции стала революция октябрьская. После чего армия окончательно погрузилась в анархию.

10 ноября 17 Армейский корпус был переведен в состав 5-й армии Северного фронта (командующий генерал А. М. Драгомиров, затем генерал Ю. Н. Данилов). Несмотря усилия генерала Данилова, распропагандированная 5-я армия погибала «от внутреннего врага». Нормой стало неподчинение начальству, отказ от несения службы, дезертирство. Одной из попыток (относительно успешных) восстановить дисциплину в войсках было создание в Действующей армии «национальных частей» - «украинских, мусульманских и пр. Так, в Болховском и Моршанском полках с 20 ноября по 18 декабря были созданы украинские батальоны², а в 35-й арт.бригаде – украинская батарея (4-я).

..... 1918 год

В начале 1918 года, на последних занимаемых Болховским полком позициях у Ярославце-Кабарове и на линии Могилев-Двинск СФ в полках 35-й дивизии был проведен опрос н/чинов по вопросу выявления желающих вступить в Красную гвардию. Из полков желающих продолжать службу оказалось менее чем по 150 человек (из 137-го – 112, 138-го – 89, 139-го – 42 и 140-го – 102; данных по 35-й арт.бригаде не выявлено)².

В конце марта 1918 года, после приказа наркома Крыленко о всеобщей демобилизации (илл.51) оставшиеся на сверхсрочной службе чины частей 35-й пехотной дивизии начали эвакуацию имущества из р-на Двинск-Могилев в места постоянного расквартирования дивизии - в Рязанскую губернию. Для имущества, которое эвакуировать было невозможно, по согласованию с командованием 17 АК в Могилеве был создан т. н. «Демобилизационный склад 35-й дивизии», на котором и было сосредоточено это имущество. 1 апреля 1918 года на этом складе случился пожар, уничтоживший практически все хранившееся имущество (не исключено, что оно было перед эти разворовано прим. А. И. Г.)

Последние приказы по управлению 35-й дивизии датированы 14 апреля, по полкам — 17 апреля, по 17-му корпусу — 20 апреля 1918 года, и отданы эти приказ были уже в Рязани. Прибывшие в Рязань чины Нежинского, Болховского полков и 35-й арт.бригады сразу вошли в состав комитета солдатских депутатов Рязанского гарнизона, а к маю 1918 года составили в нем большинство².

Расформирование полков 35-й пехотной дивизии завершилось в середине апреля 1918 года. Знамена и полковые реликвии 137-го, 138-го, 139-го и 140-го пехотных полков² и 35-й арт. бригады были сданы в Московский арсенал, вывезенное в Рязань военное имущество сдано на бывшие дивизионные интендантские склады (частично реализовано, частично

стало основой для вооружения и экипировки создававшихся в июле-декабре 1918 года в Рязанской губернии караульных частей, милиции и первых частей Красной Армии², направленных в распоряжение нач. штаба Южного фронта: 1-я Рязанская пехотная дивизия (полки с 1-го по 5-й), 2-я Рязанская стрелковая дивизия, Рязанский пролетарский караульный батальон, 1-е Рязанские Советские курсы ком. состава (будущая 15-я пех. школа на ул. Каляева). Рязанский гор. военком расположился в Ташковских (быв. Больших артиллерийских казармах), губ. военком – в Певческих казармах.

В это же время не смирившимися с

переворотом офицерами начали формироваться Добровольческие армии; вслед за окончившейся Мировой войной начиналась Гражданская.

Итак, история славной 35-й пехотной дивизии Русской Императорской армии в апреле 1918 года окончилась. Ни один из ее полков не был переформирован в части Красной армии или военно-учебные заведения. Ни один из полков Белых армий не объявил себя наследником какого-либо полка 35-й дивизии. Т. о., частей, ставших наследниками и преемниками славы полков 35-й пехотной дивизии, в новой России не было; и сегодня, к сожалению, тоже нет.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ (УНИВЕРСИТЕТ) МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ МИД РОССИИ (МГИМО)



УДК 378 ББК 74.268.1+74.58 + 73 Педагогика, образование

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Кандидат педагогических наук Е. В. Воевода

В статье рассматривается проблема развития языковой и социокультурной толерантности студентов-международников как одной из профессиональных компетенций. Автор рассматривает особенности фонетики, лексики и грамматики иностранного языка с точки зрения социокультурных особенностей того или иного этноса, предлагает формы работы, способствующие развитию лингвистической и социокультурной толерантности.

Ключевые слова

Толерантность, поликультурная среда, ценности, компетенция, глобализация, этническая идентичность, межкультурная коммуникация, семантическое многообразие, концепты.

лово «толерантность» употребляется в последние годы повсюду и не случайно. Процесс глобализации повлек за собой не только конвергенцию национальных экономик и глобальную миграцию населения, но и дивергенцию национальных культур. Следствием этого являются как явные, так и скрытые противоречия, неприятие тех или иных моделей политико- экономического и социокультурного характера, которые отличаются от привычной модели. Это проявляется в отношениях между нанимателями и рабочими в транснациональных корпорациях, между партнерами по переговорному процессу, в учебных заведениях и в быту. Поэтому «в школах и университетах, в рамках неформального образования, дома и на работе необходимо укреплять дух толерантности и формиро-

вать отношения открытости, внимания друг к другу и солидарности» [1].

Цель обучения иностранным языкам — это создание условий для становления образованной, разносторонне развитой и социально мобильной и социально адаптированной личности, готовой к осуществлению профессиональной деятельности и жизни в современных условиях. Для работы в современных условиях учащимся необходимо развивать умение работать в поликультурной среде и умение быть толерантным.

Слово «толерантность» происходит от латинского tolerantia, то есть терпение, и пришло в современный язык из английского языка. В широком смысле слово «толерантность» означает «терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению», способность относиться к ним без раздра-

жения [2, 1341]. Словарь Longman Dictionary of English Language and Culture подчеркивает «желание, готовность принимать без сопротивления или позволять поведение, верования и традиции, которые человеку не нравятся» [3, 1418]. Словарь Macmillan English Dictionary for Advanced Learners добавляет, что «толерантность - это готовность без критики принимать ... иной образ жизни» [4, 1518]. Согласно Декларации принципов толерантности, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО в 1995году, «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности..., это гармония в многообразии, это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира... В интересах международного согласия существенно важно, чтобы отдельные люди, общины и нации признавали и уважали культурный плюрализм человеческого сообщества» [1].

Мы давно уже пришли к пониманию того, что, обучая иностранному языку, необходимо обучать и межкультурной коммуникации; что основным должен быть, по словам Е. И. Пассова, не знаниецентризм, а культуросообразие [5]. И даже в рамках обучения культурологическим аспектам языка, задача преподавателя - не просто передать студентам минимумом или максимумом знаний, а донести до них те особенности мировосприятия их потенциальных партнеров, с которыми им придется столкнуться, те сходства и отличия в лингвокультурном многообразии, которые будут способствовать или препятствовать их профессиональной иноязычной коммуникации.

Язык является неотъемлемой частью культуры, которая включает в себя не только литературу и искусство, но и систему ценностей, норм поведения, верова-

ний, отношений, которые свойственны всем членам этноса. Часть из них очевидна, как вершина айсберга, другая часть скрыта. К видимым формам относят поведение, одежду и пищу. К скрытым — ценности, верования, импликации, отношение к различным явлениям.

Пища – неотъемлемая составная часть нашего существования. Стремление человека употреблять в пищу привычные с детства продукты, готовить определенные блюда — это проявление национальной культурной идентичности, та верхушка айсберга, которая проявляется наиболее явно. Национальные гастрономические пристрастия, отраженные в языке, влияют на стереотипное восприятие представителей другой культуры: не случайно мы говорим «лягушатники» о французах, «колбасники» о немцах, «бульбаши» о белорусах и критикуем «квасной патриотизм» некоторых русских.

Одежда – это невербальная форма проявления культуры. Тем не менее, такие слова как «сари», «килт», «сомбреро», «кимоно», «валенки», «ушанка» сами по себе определяют, о какой культуре идет речь, и являются лингвистическими маркерами той или иной национальной культуры. В то же время поведение (в первую очередь – речевое поведение), отношение к различным явлениям и импликации – это, как правило, вербальные проявления культуры. Таким образом, мы видим, что как верхняя, так и нижняя часть «культурного айсберга» неразрывно связана с языком - ведь язык является неотъемлемой частью культуры.

В процессе обучения иностранному языку и культуре можно и нужно упреждать некоторые проблемы, связанные с восприятием иноязычной культуры, и смягчать влияние культурного шока, которое испытывает учащийся при столкновении как с верхней частью айсберга, т. е. с видимыми проявлениями иной культуры, так и с её скрытыми формами.

Формирование социокультурной толе-

рантности средствами иностранного языка невозможно без формирования лингвострановедческой компетенции, которая предполагает «знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добиваясь полноценной коммуникации». Это, в свою очередь, диктует необходимость использования на занятиях лингвострановедческого материала: безэквивалентной лексики, невербальных средств общения, фразеологии и пр., «которые рассматриваются на занятиях с точки зрения отражения в них культуры, опыта людей, говорящих на данном языке» [6, 142-143].

Развитию социокультурной толерантности способствуют упражнения на раскрытие достоинств и недостатков того или иного явления. Подобные упражнения хорошо выполнять в парах, а еще лучше - в группах. Таким образом развивается умение поставить себя на место другого человека, часто - своего реального оппонента, найти плюсы в чужом подходе и увидеть минусы в своем. Большую роль в развитии социокультурной толерантности учащихся также играют внеаудиторные формы работы: клуб иностранного языка, студенческий театр на иностранном языке, языковой вечер, встреча с носителями языка - особенно в неформальной обстановке. Разыгрывая какую-либо сцену с обращениями и прочими атрибутами речевого поведения, учащиеся перевоплощаются в носителей иной культуры и ощущают уже не недостатки, а достоинства «чужой» одежды и речеповеденческих манер.

Процесс глобализации не только дал нам возможность приобщиться к кухням народов мира, но и сделал многообразие кулинарных рецептов почти повседневной нормой. В процессе обучения возможны различные варианты развития позитивного отношения к кухне страны изучаемого языка: обсуждение кулинарных рецептов,

самостоятельное приготовление тех или иных блюд и иные формы приобщения к «чужой» кулинарной культуре.

Сложнее обстоит дело со скрытой формой культуры. Первостепенное значение для самоидентификации индивидуума имеет ценностный аспект, а осознание и понимание ценностей другого социума способствует пониманию и диалогу культур. Поэтому, наряду с процессом политико-экономической интеграции во многих странах отмечается возрастание интереса к собственной истории и стремление сохранить этническую идентичность. Изменения социальной поведенческой модели в рамках глобального социума, заставляют человека обратиться к традиционным ценностям и заново ощутить значение и значимость родного языка и религии, свою личную роль как носителя этих ценностей.

Сталкиваясь с иностранным языком, учащийся сталкивается с иной знаковой системой, отличной от родного языка семантической структурой, иным артикуляционным укладом и мелодикой речи, и иной концептосферой. В связи с глобализацией английского языка этот вопрос чрезвычайно важен, т.к. установление разницы в понимании концептов способствует преодолению барьеров в межкультурной коммуникации.

Все новое кажется странным и непривычным. Особенно это касается импликаций и отношений к различным явлениям, т.е. понимания того, что в ином языке и культуре по-иному выражаются те или иные мысли, и явления. Это первый шаг на пути к переосмыслению своего места в иной лингвокультуре. Особый способ видения мира «проявляет себя в национально специфичном наборе ключевых идей - своего рода семантических лейтмотивов, каждый из которых выражается многими языковыми средствами самой разной природы - морфологическими, синтаксическими, лексическими и даже просодическими» [7, 35].

Нередки случаи, когда учащиеся оказываются подвержены влиянию стереотипных представлений о языке: немецкий язык, якобы, грубый, «лающий», китайский язык настолько труден, что его невозможно изучить и т. п. Все это свидетельствует о том, что у учащихся, особенно на начальном этапе не развита или слабо развита языковая толерантность. Языковая толерантность включает в себя: фонетическую толерантность и лексическую толерантность.

Слыша иноязычную речь, мы по артикуляции слов и интонационному рисунку не только определяем, является ли человек иностранцем, но и можем в некоторых случаях определить происхождение, социальный статус и образовательный уровень говорящего. Привнося в иностранный язык звуки и интонацию родного языка, студенты обычно не учитывают, что именно имплицирует тот или иной интонационный рисунок. Неудивительно, что в последнее десятилетие XX века новые русские бизнесмены, немного знавшие английский язык, завоевали репутацию людей невежливых и даже грубых: разговаривая по-английски с привычной русской интонацией, они не подозревали, что их речь воспринималась как грубая, недоброжелательная. Необходимо объяснять учащимся, что передает восходящий или нисходящий тон в той или иной ситуации, к чему приводит замена долгого гласного на краткий (seen – sin), одного звука на другой, и как это может отразиться на их общении не только с деловыми партнерами, но и с другими людьми, говорящими на иностранном языке.

Обучая лексике и грамматике, необходимо объяснять студентам, что иностранный язык представляет иную языковую картина мира, иллюстрируя это примерами и комментариями. Носители иной лингвокультуры по-другому ощущают себя в пространстве и времени. Это, как прави-

ло, объясняется разным географическим положением, экологической ситуацией, историческим прошлым.

Мы привычно считаем, что в русском языке существует три времени: настоящее, прошедшее и будущее, в отличие, например, от английского языка, грамматический строй которого предусматривает наличие предпрошедшего времени и «будущего из прошедшего». Однако исследование Марченко И. В. показало, что в древнерусском языке, в отличие от современного русского языка, существовало не три, а четыре времени: прошлое, настоящее, будущее и настояще-будущее. Более того, было выявлено, что на становление категории времени в древнерусском языке оказывали влияние морально-нравственные факторы, которые нашли свое отражение не только в грамматике, но и в семантике. Сравнивая древнерусские тексты и образцы из современной прозы, автор показывает, что темпоральная семантика и компоненты нравственного характера актуальны для произведений как XVI, так и XX-XXI века [8]. Это демонстрирует, насколько глубоко в историю уходят понятия о нравственности, и как они исторически переплетены не только с грамматикой и семантикой современного русского языка, но и системой ценностей, т. е. одной из скрытых форм культуры.

В отличие от XVI века, момент речи более не является точкой отсчета для определения значений различных грамматических форм в русском языке. Но это явление характерно для многих романогерманских языков. В частности, в английском языке действие рассматривается как происходящее в определенный момент речи (в настоящем, прошедшем и будущем времени), завершается к какому-то моменту речи (также в настоящем, прошедшем и будущем времени), т.е. момент речи является определяющим фактором для разграничения видовых форм глагола. Для русского языка

нетипично деление действий в прошлом на «прошедшие» и «предпрошедшие», поэтому непонимание «чужой» грамматической формы происходит на уровне мировосприятия и вызывает и внутреннее отторжение, т. е. ведет к ошибке. Русским учащимся также трудно понять, что английский Present Perfect, который обычно переводится на русский язык формой прошедшего времени, для носителей языка ассоциируется именно с настоящим, что и отражено в названии. Автору однажды пришлось наблюдать весьма удачное объяснение этой видовременной формы в средней школе. Учитель, объясняя Present Perfect, «случайно» разлила на столе чернила и в ответ на оживленные реплики класса позволила одному из школьников потрогать чернильную лужицу, чтобы показать ученикам, что все происходит в настоящем времени. Таким образом, ученикам были созданы условия для понимания лингвокультурной сущности грамматического явления: они не просто взглянули на грамматическую форму глазами носителей языка – они попробовали вжиться в речевую ситуацию и осознать грамматическую импликацию.

Обучая лексике, необходимо дать учащимся возможность осознать семантическое многообразие не только иностранного, но и родного языка. Студенты, как правило, не задумываются о полисемичности слов. При переводе предложений с русского языка на иностранный язык студенты часто обращаются к словарю и берут первое значение слова из нескольких предложенных, не задумываясь о правомерности его употребления в конкретной ситуации. Преподавателю необходимо научить студентов работать со словарем и предложить для сравнения полисемичные слова родного языка. При этом требуется терпеливо и доступно вводить студентов в мир иного языка, предлагая необходимое и достаточное для усвоения количество материала, градуированное по степени сложности в соответствии с уровнем языковой подготовки учебной группы. Нарушение дидактического принципа «от простого к сложному» приводит к отторжению языкового материала и самого предмета в целом.

Развивая языковую и социокультурную толерантность студентов, мы, фактически, переходим от традиционного обучения иностранному языку к языковому образованию. Объясняя разницу между этими двумя понятиями, Е. И. Пассов указывает, что обучение иностранному языку предполагает совпадение цели и содержания, т. е. «формирование утилитарных навыков и умений, необходимых для решения конкретных, прагматических задач». Что касается иноязычного образования, то его целью является «создание человека как индивидуальности, развитие его ... способностей, воспитание морально ответственным и социально приспособленным человеком» [5. 51]. Перенос акцента с изучения языковых форм на изучение лингвокультурологического аспекта языка позволяет нам говорить о формировании в процессе обучения не только «вторичной языковой личности», но и «вторичной социокультурной личности». Как отмечает Л. П. Костикова, «усваивая в процессе обучения новую картину мира и сопоставляя её с собственным менталитетом, личность неизбежно перестраивает своё мировидение, меняется в когнитивной сфере» [9, 90], а это, в свою очередь, приводит к более широкому, толерантному видению мира во всем его поликультурном многообразии.

Наша задача — дать возможность учащимся школ, студентам колледжей и вузов получить современное языковое образование соответствующего уровня, которое позволило бы им успешно осуществлять профессиональную деятельность. Ведь по определению известного немецкого физика XX века Макса фон Лауэ, «образование — это то, что остается, когда все выученное забыто».

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Декларация принципов толерантности. Резолюция 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО, 1995. http://www.tolerance.ru/declar.html [электронный ресурс].
 - 2. Советский энциклопедический словарь. Гл. ред. Прохоров А. М. М., 1987. 1600 с.
- 3. Longman Dictionary of English Language and Culture. Addison Wesley Longman, 2003. 1568 p.
- 4. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Bloomsbury Publishing Plc., 2002. 1692 p.
- 5. Пассов Е. И. Технология диалога культур в иноязычном образовании // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Ч. І. М.: МГИМО, 2006. 220 с.
- 6. Щукин А. Н. Лингвострановедческий энциклопедический словарь. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 747 с.
- 7. Апресян В. Ю. (отв. ред.) Языковая картина мира и системная лексикография. М., 2006. 912 с.
- 8. Марченко И. В. Темпоральная семантика в древнерусском языке: нравственный аспект: Дис. ... канд. филол. наук. Алматы: КазНУ, 2009. 184 с.
- 9. Костикова Л. П. Поликультурная толерантность как неотъемлемый компонент образования новой формации // Российский научный журнал. 2008. № 4(5). С. 88-95.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА



УДК 378.141.4 ББК 74.58

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТРЕБОВАНИЙ К УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Кандидат педагогических наук Н. В. Герова

Статья посвящена использованию средств ИКТ в деятельности учителей гуманитарных дисциплин. Также выделяются преимущества использования средств ИКТ перед традиционными средствами обучения и выделяются дидактические возможности средств ИКТ. В статье определены проблемы использования средств ИКТ и требования к учебно-методическому обеспечению в условия использования средств ИКТ.

Ключевые слова

ИКТ, ГОС ВПО, УМК, компьютерная информационная среда обучения, дидактические возможности, информационные средства обучения

В течение последних лет развитые страны активно разрабатывают и поддерживают компьютерную технологию обучения. Это вызвано тем, что обучение без применения ИКТ не прогрессивно, а также, резко возрос объем информации, необходимой обучаемому, и традиционные способы, средства и методики преподавания уже не годятся для подготовки высокопрофессиональных специалистов. При этом уровень развития методов информатики и средств ИКТ увеличивает степень опосредованности общения обучаемого с преподавателем через компьютер.

Первые эксперименты по применению компьютеров в образовании относятся к началу 60-х гг. Первые программные обучающие средства в виде автоматизированных учебных курсов (АУК), затем автоматизированных обучающих систем (АОС) были направлены на реализацию парадигмы программированного обучения. «Интеллектуализация» АОС происходила под влиянием исследований в сфере экспертных систем. В настоящее время продолжаются работы в теоретической части интеллектуальных АОС, требующих для своей практической реализации больших материальных затрат. Появление

Публикуется в рамках выполнения проекта по аналитической ведомственной программе «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)»

персональных компьютеров нового поколения, обладающих качественно новыми возможностями, более полно отвечающими понятию «идеального» ПК, привело к переоценке целей разработки электронных обучающих средств. Кроме того, полномасштабная реализация идеи программированного обучения требует больших интеллектуальных и материальных затрат, а эффективность использования таких АОС в учебном процессе не очевидна.

В Национальном докладе Российской Федерации на II Международном конгрессе ЮНЕСКО под технологией обучения понимается способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий собой систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую достижение поставленных дидактических целей. Компьютерная технология обучения представляет собой технологию обучения, основанную на принципах информатики и реализуемую с помощью компьютеров. Главной отличительной особенностью компьютерной технологии обучения от традиционной является применение компьютера в качестве нового и динамично развивающегося средства обучения, применение которого кардинально меняет систему форм и методов преподавания.

Заметим, что средства ИКТ являются только надстройкой над базовой системой с учетом специфики и профильной направленности обучения. При организации профессиональной деятельности учителем гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин любые печатные и компьютерные средства могут использоваться в качестве дополнительных учебных пособий (кроме основных учебников). В этом случае они выступают в качестве иллюстративных аудиовизуальных средств или сборников экспериментального материала, и поэтому к ним предъявляются требования качества и соответствия целям обучения. Средства ИКТ как дополнительные средства обучения, име-

ют ряд преимуществ перед традиционными средствами: обеспечивают оперативность исполнения любого запроса к системе и реализацию обратной связи; обеспечивают выдачу результатов (оценки) деятельности ученика в реальном режиме работы; предоставляют возможность мгновенного исправления допущенных ошибок в серии попыток. Перечисленные возможности использования средств информатики и ИКТ позволят учителю гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин реализовать технологии индивидуального подхода в организации образовательного процесса. Применение современных средств информатики и ИКТ при подготовке учителей гуманитарных общеобразовательных предметов позволяют использовать следующие дидактические возможности компьютеров для организации образовательного процесса: визуализация процесса обучения; диагностика; исправление недостатков и восполнение пробелов; осмысление; поддержка памяти; опора; создание гипотетических ситуаций; путешествие во времени; автономия; ритм работы; избыточность и дублирование информации; мотивация к обучению; групповая работа; интеграция знаний; доступ к информации.

Таким образом, компьютерная информационная среда обучения добавляет к традиционной следующие возможности: быстрый поиск учебного материала (ключевые слова, тема и т. д.); статистическая обработка, выбор определенной группы, комплекса и т. д.; возможность вставок, замен, добавления графиков; оперативное использование при публикациях; многократное тиражирование отдельных фрагментов; расширение заданий, упражнений к различным разделам; самостоятельная индивидуальная подготовка, проработка курса до лекций, вместо лекций, дополнительно к лекциям, дополнительные расчеты, модифицируемые при замене любого параметра, ситуации, требующие активного участия обучаемого; построение открытой системы образования, обеспечивающей каждому учащемуся свободу выбора собственного пути самообучения; изменение организации процесса познания путем смещения ее в сторону системного мышления; переход от дисциплинарной к системной модели образования.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что образовательный потенциал компьютерной информационной среды требует всестороннего исследования, но очевидным является и то, что компьютерные технологии могут оказать гораздо большее воздействие на системы формального образования, чем большинство предшествующих технологий, которые применялись в образовании. Следовательно, совершенствование требований к учебно-методическому обеспечению учебного процесса на специальностях гуманитарного направления в педагогическом вузе является актуальным.

Современное обеспечение учебно-методического процесса сталкивается с рядом проблем. Говоря о проблемах обучения в школе и вузе, необходимо, прежде всего, отметить огромный разрыв в знаниях и умениях учащихся и студентов. На сегодняшний день в обучении гуманитарным дисциплинам с использованием средств информатики и ИКТ в школе и вузе существует ряд проблем, от решения которых зависит качество усвоения предмета учащимися и студентами и использование полученных ими знаний и навыков в их дальнейшей учебе и профессиональной деятельности, например: уровень оснащения оргтехникой и программным обеспечением в школах и вузах различны; количество единиц оргтехники в компьютерных классах, например, за одним рабочим компьютерным местом обучаются два и более человека; обслуживание компьютерного класса.

В действующих государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ГОС ВПО), п. 6.3, для специальностей гуманитарного

педагогического цикла определены требования к учебно-методическому обеспечению учебного процесса и требования к материально-техническому обеспечению учебного процесса.

Анализ систематизации требований к учебно-методическому обеспечению учебного процесса показывает, что в условиях перехода высшего профессионального образования на двухуровневую систему должны быть созданы условия для реализации основной образовательной программы подготовки в условиях информатизации образования, включая доступ каждого студента к информационным библиотечным фондам, наличие методических пособий и рекомендаций по всем дисциплинам и по всем видам занятий и т.п. Учебные заведения должны располагать основными реферативными и научными журналами, учебно-методической и научной литературой, необходимой для осуществления подготовки дипломированных специалистов по выбранным специализациям а также информационной базой и сетевыми источниками информации в предметной области гуманитарных наук. Анализ требований к материальнотехническому обеспечению при подготовке учителей гуманитарных общеобразовательных предметов показывает, что в действующих ГОС ВПО недостаточно отражены вопросы по организации образовательного процесса с применением современных средств информатики и ИКТ, без учета тенденций развития современной техники и высоких технологий.

Современная база учебно-методического и материально-технического обеспечения высшего учебного заведения при подготовке дипломированных специалистов в области гуманитарного педагогического образования должна обеспечивать осуществление деятельности на основе информационного взаимодействия между обучаемыми и средствами информатики и ИКТ (сбор, накопление, хранение, продуцирование, обработка и передача информации); между обучаемыми и преподавателем; обучаемыми, преподавателем и средствами информатики и ИКТ.

Обобщая вышесказанное, отметим, что развитие современных средств информатики и ИКТ определяют развитие средств обучения при реализации новых возможностей высоких технологий и ИКТ, цели использования которых в образовательном процессе предметов гуманитарного цикла определяются задачами информатизации образования и общества в целом и необходимостью интенсификации процессов интеллектуального развития обучаемых. Комплексное использование современных средств обучения в подготов-

ке специалистов в области гуманитарного педагогического образования создаёт условия для решения основной задачи обучения - улучшения качества подготовки дипломированных специалистов в соответствии с требованиями современного информационного общества. Учитывая вышеизложенное, для специальностей гуманитарного педагогического цикла в ГОС ВПО третьего поколения требования к учебно-методическому и материальнотехническому обеспечению учебного процесса в дополнение к существующим должны содержать следующие положения с учетом использования современных средств информатики и ИКТ (Таблица 1).

Таблица 1. Совершенствование требований к учебно-методическому и материально-техническому обеспечению

Требования к учебно-методическому обеспечению	Требования к материально- техническому обеспечению
Учебпо-методическое обеспечение должно содержать методические рекомендации по организации видов профессиональной деятельности с использованием современных и перспективных средств информатики и ИКТ, учебные наглядными пособия, современное программное обеспечение (текстовые и табличные процессоры, СУБД, средства подготовки презентаций), архив мультимедийных средств обучения и контроля знаний, компьютерные аудио-, видеоматериалы; системы искусственного интеллекта для организации процесса самообучения; ресурсы Интернет и иной информационный материал.	Учебная материально-техническая база должна включать: учебнометодический комплекс на основе использования современных средств информатики и ИКТ; учебное, демонстрационное оборудование, сопрягаемое с компьютерами; PDA-устройства, обеспечивающие подготовку дипломированных специалистов, владеющих навыками использования вычислительной техники и ИКТ в профессиональных видах деятельности.

Таким образом, совершенствование требований к учебно-методическому и материально техническому обеспечению учебного процесса при подготовке учителей гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин в рамках Болонского

процесса позволит обеспечить: формирование навыков работы с современными средствами информатики и ИКТ; методическую подготовку в области практического использования вычислительной техники и высоких технологий при органи-

зации разнообразных видов профессиональной деятельности; формирование представлений о комплектации рабочего места учителя современными средствами

информатики и ИКТ; формирование профессиональной компетентности в соответствующей предметной области гуманитарного направления.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Герова Н. В. Современное состояние обучения информатике и ИКТ студентов гуманитарных специальностей в педагогических вузах и Болонский процесс // Российский научный журнал. -2009. -N2 (10). -C. 22.
- 2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования специальность 032600.00 История с дополнительной специальностью от 31 января 2005 г.
- 3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования специальность 033200.00 Иностранный язык с дополнительной специальностью от 29 мая 2000 г.
- 4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования специальность 033200 Иностранный язык от 31 января 2005 г.
- 5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования специальность 032600 История от 31 января 2005 г.
- 6. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования специальность 032900 Русский язык и литература от 31 января 2005 г.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА



УДК 378.141.4 ББК 74.58

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Кандидат педагогических наук Н. В. Герова В. В. Андреев Т. В. Тебенькова

В статье раскрывается понятие информационной культуры как основного компонента профессиональной компетентности развития личности современного учителя, необходимость и направления использования средств ИКТ в профессиональной деятельности учителей гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова

Информационная культура, информационная среда, профессиональная компетентность, экспертные обучающие системы, учебные базы данных

а различных этапах развития общества процесс передачи накопленного объема знаний и умений подрастающему поколению показывает, что приоритетными всегда являлись те цели и задачи, которые в той или иной степени адекватно отражали потребности общества. В современном информационном обществе основной образовательной целью является развитие личности в разрезе духовного, интеллектуального и физического аспектов. Традиции российского образования имеют коренные отличия от западного и американского образования. В условиях перехода высшего профессионального обра-

зования на двухуровневую систему необходимо провести огромную работу, чтобы, учитывая опыт зарубежных коллег, эффективно использовать информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) в учебном процессе. Важным моментом является не только подготовка бакалавров, специалистов и магистров в области гуманитарного педагогического образования, но и переподготовка кадров, которая особенно важна в современном быстро меняющемся мире. В современных условиях глобальной компьютеризации и информатизации особо возрастает важность вышеизложенного. Научно-технический прогресс в облас-

Публикуется в рамках выполнения проекта по аналитической ведомственной программе «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)»

ти развития средств информатики и высоких технологий современному человеку предоставляет современные средства, позволяющие интенсифицировать процессы интеллектуального развития индивида, позволяет: инициировать процессы развития определенных типов мышления, например, наглядно-образного; интенсифицировать процессы развития памяти, внимания, наблюдательности; сформировать качества лидера, способного к руководящей и организационной деятельности [5].

Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования в целом и гуманитарных специальностей педагогических вузов в частности. Давыдов В. В. отмечает, что информатизация образования как процесс интеллектуализации деятельности обучающего и обучаемого, развивающийся, но основе реализации возможностей средств новых информационных технологий поддерживает интеграционные тенденции процесса познания закономерностей предметных областей и окружающей среды (социальной, экологической, информационной и др.), сочетая их с преимуществами индивидуализации и дифференциации обучения, обеспечивая том самым синергизм педагогического воздействия. [5].

В условиях информатизации общества необходимо говорить о формировании информационной культуры, которая должна стать основным элементом профессиональной компетентности учителя гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин. Ее основой должны стать знания об информационной среде, законах ее функционирования, информационном взаимодействии, умение ориентироваться в информационных потоках и в выборе средств информатики и вычислительной техники. По мнению российских ученых, информационная культура пока является показателем не общей, а, профессиональной культуры, но со временем станет важным фактором развития каждой личности.

Уровень развития информационной культуры формирует группы людей, которые духовно объединены общностью понимания тех проблем, в решение которых они включены; она приводит к изменению сложившихся социально-экономических, политических и духовных представлений, вносит качественные изменения в образ жизни человека и его профессиональную деятельность.

Основная роль в формировании профессиональной компетентности в сфере образования отводится качественному доступу к информации. Каждому учителю гуманитарных общеобразовательных дисциплин необходим определенный уровень знаний, умений и навыков в использования в использовании современных средств информатики и ИКТ во всех видах профессиональной деятельности. Грамотное использование информационных ресурсов в сфере образования значительно повышает эффективность использования всех других видов ресурсов (материальных, финансовых, энергетических и т. д.). Поэтому студентам гуманитарных специальностей в педагогических вузах необходимо обеспечить свободный и быстрый доступ к информации, поскольку учебные заведения обладают огромным информационным потенциалом.

В информационный век в странах с развитой демократией и рыночной экономикой информационная политика рассматривается как часть культурной политики. Это означает, что огромные массивы накопленной человечеством информации — есть его культурное наследие, доступ к которому лежит через применение высоких технологий. Современное развитие образовательных учреждений (школ, колледжей, вузов) основано на информатизации и введения средств информатики, вычислительной техники и ИКТ в образование, фор-

мирующее информационную культуру современного индивида.

Информатизация гуманитарного педагогического образования является довольно сложным процессом, способствующая формированию информационной культуры современного учителя на высоком профессиональном уровне. Наиболее сложным является аспект психологический, который заключается в последовательном и постепенном вовлечении студентов и сотрудников вузов к использованию современных средств информатики, вычислительной техники и ИКТ.

В связи с широким распространением современных средств информатики и ИКТ в образовании можно выделить ряд существующих проблем в подготовке учителей гуманитарного цикла в педагогическом вузе. Во-первых, обеспеченность учебных заведений классами современной вычислительной техники. Компьютеризация информационного обслуживания образовательного процесса включает в себя: развитие компьютеризации библиотечного обслуживания; создание баз данных по отдельным научным гуманитарным направлениям; создание компьютерных классов Интернет. Во-вторых, наличие лицензионного программного обеспечения. В-третьих, кроме обеспечения технической стороны, не менее важным является гуманизация образования в области информатики. Важность информационной составляющей современной жизни любого члена общества предполагает вхождение и необходимость выхода в общемировое информационное пространство любого образовательного учреждения России. Таким образом, информатизация гуманитарного педагогического образования предполагает целенаправленное повышение уровня информационной культуры учителя гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин, как транслятора знаний в области гуманитарных наук.

Информационная культура в целом представляет собой новое направление, которое требует серьезного внимания. Поэтому стратегической целью информатизации гуманитарного педагогического образования является развитие профессиональной компетентности и способности дипломированного специалиста к деятельности в информационном обществе, что обуславливает актуальность вышеизложенного в условиях перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования в России.

На современном этапе развития общества – этапе глобальной информатизации, все его члены, независимо от их общественного положения, используют информацию и знания в своей профессиональной деятельности. Постоянно увеличивающийся объем знаний, опыта, интеллектуальный потенциал общества, активно участвует в повседневной производственной, научной, образовательной и других видах деятельности людей с использованием современных средств информатики, вычислительной техники, цифровых технологий, ИКТ. Резко возросли ценность информации и удельный вес информационных услуг в жизни современного общества, то есть информация выступает в качестве общественного продукта и, следовательно, происходит формирование информационной среды, оказывающей влияние на все стороны жизнедеятельности членов современного общества. Общество, создавая информационную среду, функционирует в ней, изменяет и совершенствует ее. Современные научные исследования убеждают в том, что совершенствование информационной среды общества инициирует формирование прогрессивных тенденций развития производительных сил, процессы интеллектуализации деятельности членов общества во всех его сферах, включая и сферу образования, изменение структуры общественных взаимоотношений и взаимосвязей [6].

Таким образом, совершенствование и

развитие информационной среды, которые способствуют раскрытию новых возможностей общественного развития вместе с научно-техническим прогрессом, находят отражение и в информатизации сферы образования, в том числе и гуманитарного педагогического образования. Реализация возможностей современных технических и программных средств, ИКТ при изучении курса информатики на специальностях гуманитарного цикла позволяет: обеспечить интеллектуализацию всех видов деятельности; обеспечить управление информационными потоками; общаясь с пользователем на естественном языке, осуществлять распознавание образов и ситуаций, их классификацию; эффективно обучать логике доказательств; накапливать и использовать знания; организовывать разнообразные формы деятельности по самостоятельному извлечению и представлению знаний; способствует развитию интеллектуального потенциала индивида; реализует идеи развивающего обучения. Интеграция современных средств информатики и ИКТ при изучении гуманитарных дисциплин определяет общие интеграционные тенденции процесса познания окружающей среды (информационной, экологической, социальной и т. д.). При этом обеспечивается синергетический подход в педагогике, реализуются возможности индивидуализации в образовательном процессе.

Информатизация образовательного процесса способствует совершенствованию инфраструктуры системы образования и механизмов управления. Так, возможность быстрого доступа к информационным ресурсам и к информационно-методическому обеспечению процесса обучения в сфере образования, тиражируемость передовых педагогических технологий с использованием средств информатики и ИКТ обеспечивает развитие и укрепление связей между отдельными структурами в сфере образования, что приводит к совершен-

ствованию ее инфраструктуры. Автоматизация процессов ведения делопроизводства в учебном заведении, управление отдельными этапами учебного процесса приводит к совершенствованию механизмов организационного управления системой образования [3].

В настоящее время развитие информатики как науки, и как реального инструмента, характеризуется созданием принципиально новых средств обработки информации, инициирующих формирование перспективных педагогических технологий, ориентированных на интеллектуальное совершенствование обучаемого. Перспективные направления использования ИКТ в сфере гуманитарного педагогического образования предоставляют широкие возможности частным образовательным методикам, например: экспертные обучающие системы; системы искусственного интеллекта; учебные базы данных; учебные базы знаний в конкретной предметной области; интеграция возможностей компьютера и различных средств передачи аудиовизуальной информации; технологии Мультимедиа; телекоммуникационные сети; PDA-технологии. По своим дидактическим возможностям вышеперечисленные обучающие системы наиболее близки к естественному обучению «учитель - ученик». Их использование обеспечивает организацию процесса самообучения в рамках методической системы. Внедрение компьютерных технологий в образовательную деятельность - сложная и многоплановая задача. Многие представители образования крайне консервативны, и представляют информационные технологии в школах и вузах исключительно в форме персональных компьютеров. В настоящее же время PDA-технологии представляют собой новую ступень в преподавании. Описание перспектив использования средств и методов информатики и ИКТ в гуманитарном педагогическом образовании, выявление их дидактических возможностей, а также исследование педагогической целесообразности их применения позволяют утверждать о необходимости и приоритетности их разработки на современном этапе реформирования Российского образования.

Таким образом, интенсивное развитие средств и методов информатики, вычислительной техники и ИКТ влечет за собой совершенствование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО), а, следовательно, совершенствования и развития компонент теории обучения, постоянного повышения профессиональной компетентности современного конкурентоспособного учителя гуманитарных общеобразовательных дисциплин. Совершенствование положений ГОС ВПО при подготовке бакалавров и магистров в сфере гуманитарного педагогического образования в контексте информационно-компетентностного подхода позволит осуществить: совершенство-

вание механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникационных сетей; совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, воспитания, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества; создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную и экспериментальноисследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации; создание и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых [4].

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Байденко В. И. Болонский процесс и высшая школа России: время выбора // Высшее образование сегодня. -2003. -№ 1.
- 2. Байденко В. И. Стандарты в непрерывном образовании: концептуальные, теоретические и методологические проблемы./ Монография М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 296 с.
- 3. Герова Н. В. Информационные технологии в профильном курсе информатики // Информатика и образование. -2001. -№ 8.
- 4. Герова Н. В. Современные подходы к формированию профессиональной компетентности учителя гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин на основе информационно-компетентностного подхода // Ученые записки ИИО РАО. 2004. Вып. 13.
- 5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
- 6. Кузнецов А. А. и др. Современный курс информатики: от концепции к содержанию // Информатика и образование. 2004. №2.

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ПРАВОСУДИЯ (г. ВОРОНЕЖ)



УДК 37.013 ББК 74.00

ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИЧНОСТИ

Кандидат педагогических наук А. Ю. Ефремов

Парадигмальный сдвиг в современном научном мировоззрении. Методология развивающей парадигмы и образовательные стандарты третьего поколения. Образовательная парадигма в информационном обществе. Парадигмальная бинарность и парадигмальная дополняемость. Формирование профессиональных компетенций личности как образовательная парадигма. Массовая коммуникация в парадигме формирования профессиональных компетенций личности специалиста.

Ключевые слова

Современное образование, личность, специалист, массовые коммуникации, профессиональные компетенции, парадигмальный подход, бинарность

В проблеме формирования профессиональных компетенций лично сти, применительно к вузовскому образованию, актуально рассмотрение признаков парадигмального сдвига в современном научном мировоззрении в сторону компетентностного подхода, широко представленного научными исследованиями в области проблем профессионального образования.

Однако, формирование профессиональных компетенций, являясь, по сути, процессом, направленным на личностные структуры студента, соотносится по старинке с процессом накопления знаний, т. е. продолжает определяться интегративным критерием «воспроизводства приобретенных знаний». Вместе с тем, требования, предъявляемые к личности специ-

алиста образовательными стандартами третьего поколения определены методологией развивающей парадигмы [1. С. 24-25] и представлены показателями концептуальности, методологичности, субъектности, проблемности и т.д., с ярко выраженным приоритетом к формированию профессиональных компетенций. Решение новых задач средствами традиционной парадигмы приводит к деформации законодательно установленной цели профессионального образования — подготовки специалиста как субъекта профессиональной жизнедеятельности и лишает его результаты актуальной эффективности.

Очевидно, что требования стандарта не могут реализовываться только с ориентацией на «знаниевую парадигму» и ограничиваться привычными для вузов-

ской подготовки специалиста, средствами трансляции знаний. Следовательно, необходимы критерии качества профессиональных компетенций, адекватные государственным требованиям, воплотившим регулятивы развивающей парадигмы и способствующие их преобразованию в практическое использование без ущерба для смысла процесса формирования искомых профессионально-личностных качеств.

Это тем более очевидно, т.к. парадигмальные признаки теоретического моделирования в научной педагогике присутствуют практически в любой концепции,
когда она опирается на стандарты и критерии оценки исследовательской практики, методологические нормы, образцовые
решения исследовательских задач и общее
мировоззрение.

Существующая долгие годы «парадигма результата» в образовании [2. C. 24] (знаменитые универсальные «зуны») и сегодня не потеряла свою традицию определения номенклатуры, иерархии умений и навыков, методик формирования, контроля и оценки знаний. Однако, происходящие в современном обществе изменения, связанные с утверждением информационной потребности человека и реализацией ее в массово-коммуникационной среде, неминуемо влекут за собой пересмотр «универсальности», когда речь заходит о целях образования, технологиях и результатах. Все дело в том, что по-прежнему актуальной остается главнейшая задача образования: обеспечение эффективного, профессионально-личностного результата в подготовке специалиста. И этот результат соотносится теперь с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в информационное общество, его профессиональную адаптацию в нем.

Основной характеристикой современного социума сегодня является открытость и доступность практически любой профессионально значимой информации, распространяемой средствами и техноло-

гиями массовой коммуникации. Означает ли это, что образовательная парадигма может определять методологический стандарт в социокультурных, межличностных и массово-коммуникационных процессах, в контексте их воздействия на личность будущего специалиста - «добровольного» потребителя самой различной информации, в том числе, профессионально-значимой и личностно развивающей? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо массово-коммуникационные процессы рассмотреть непредвзято, но в границах некоего научного мировоззрения, с целью определенной системной структуризации идей и точек зрения на функционирование и формирование личности в массово-коммуникационных, межличностных и информационно-массовых процессах.

Для научного осмысления данных понятий и явлений, необходимо, прежде всего, чтобы содержание процесса формирования профессионально-личностных качеств, и содержание массово-коммуникационных, межличностных и информационно-массовых процессов, равно, как и сама личность в условиях информационного общества были соответствующим образом представлены. В этом случае, известные понятия не просто декларируются, но используются для научного обоснования концепции, технологии, исследовательской деятельности. В связи с этим, проводимая научно-аналитическая работа на любом исследовательском уровне, должна приводить к научному определению явления и его соответствия определенной научной парадигмы. В результате появляется (или не появляется) актуальность, новизна проектируемой концепции, технологии, деятельности и появляются основания утверждать, что научная концепция состоялась.

Другими словами, парадигмальный подход в современном образовании предполагает проектирование содержательной модели, в которой педагогические сред-

ства и условия позволяют решать не только исследовательские, но и практические задачи формирования профессиональных компетенций личности в условиях информационного общества.

Педагогическое моделирование в данном случае способно ответить на «вызовы» рынка, общества и государства [3. С. 8-13], а также на вызовы информационно-коммуникативной среды, в той ее части, которая оказывает повседневное воздействие на личность будущего специалиста, обуславливая не только реализацию информационной и образовательной потребностей, но и формирование ценностей (антиценностей), установок и убеждений. Доказать, что личность будущего специалиста в своих установках и убеждениях выбирает самостоятельно именно те ценности, которые способны формировать профессиональные компетенции задача сложная, укладывающаяся в иную, отличную от традиционных, образовательную парадигму.

Известно, что научная парадигма в педагогике базируется на фундаментальных психолого-педагогических понятиях, в их прикладном значении к человеческой деятельности (жизнедеятельности). Поэтому, может показаться оправданным рассмотрение сущности парадигмального подхода к проблематике образования человека в информационном обществе через призму бинарных оппозиций (двоичных противопоставлений) любого процесса, касаемого жизнедеятельности человека. Ведь образование, как известно, важнейший аспект жизнедеятельности и поэтому эти противопоставления могут касаться всех ее компонентов.

Так, научно-педагогическая теория может быть направлена на социум (интересы общества, государства) или на личность (индивидуально-личностное развитие); взаимоотношения его субъектов могут быть авторитарными или демократическими; технологии (коммуникативные, манипулятивные и т.д.) могут быть рас-

считаны на передачу культурно-исторического опыта или на развитие его личностного (культурно-генетического) творческого потенциала и т. д.

Но это только по внешним, «воздействующим односторонне» признакам.

Парадигмальная бинарность (двойственность), действительно, помогает представить массово-коммуникационные процессы направленными на социум (интересы общества, государства) или на личность (индивидуально-личностное воздействие), а взаимоотношения его субъектов - как авторитарные или гуманистические. Возможен и иной вариант – принципиальное противопоставление, например, культуросберегающей и практической функций массовой коммуникации, что может соответствовать классической парадигме содержания образования. Но ведь очевидно, что культуросберегающая функция и функция практическая тесно взаимосвязаны друг с другом, к примеру, в профессиональной деятельности личности. Профессиональные компетенции личности специалиста всегда сосуществуют с ценностями корпоративной культуры. Не случайно, профессиональная компетентность рассматривается нами в совокупности с корпоративной репутацией [4. С. 78] специалиста.

Парадигмальный сдвиг научного мировоззрения в сторону не противопоставления, но взаимодополнения (парадигмальная дополняемость) означает научную адекватность в понимании и точной интерпретации задаваемых той или иной парадигмой образцов решения образовательных и исследовательских задач.

Возможно, это и есть методологический (а, может, «парадигмальный»!?) «вызов времени», предполагающий дальнейшее развитие апробированных веками позиций парадигмы классического («субъект» – «объектного») познания в парадигму «субъект-субъектного взаимодействия» личности и общества.

Для профессионального образования

это означает научный поиск средств, условий и технологий, используемых в обществе, как массово-коммуникационных, с целью поиска возможностей регулирования массовой коммуникации с позиций ценности человеческой личности. В таком ракурсе феномен массовой коммуникации, характерный для информационного общества, следует рассматривать совсем не с точки зрения личностной деструктивности процессов манипуляции, заражения, формирования интересов, моды, стереотипов и т. д., сколько с точки зрения уточнения психологической сущности этих процессов, их ценностно-смысловой специфики и перспектив их использования в образовательном процессе.

В этом случае, изучение процессов массовой коммуникации имеет перспективу реализации своих смысловых особенностей в вопросах формирования социальных ценностей (социальных компетенций специалиста) и социализации личности, т.е. в проблеме образования человека. К примеру, в вопросах профессиональной подготовки специалиста массовой коммуникации, это позволяет использовать потребности человека (реципиента, потребителя информации) в осмыслении массовой информации (придании ей личностного смысла), применении средств массовой коммуникации для субъективации окружающей действительности каждым обучаемым, формирования у студенческой молодежи субъективного (личностного) начала в отношениях к социуму, информации, деятельности. Ведь любое массово-коммуникационное воздействие - это создание личностно утверждающей ситуации посредством масс-медиа, любым другим средством массовой коммуникации. Эта ситуация - информативная, т.е. создана виртуально, но на основе реальных событий в обществе. Такая ситуация побуждает реципиента (коммуникатора) переживать, осознавать, размышлять, делать свой выбор. В том числе, выбор профессиональный.

В этой связи, исследование психологических, педагогических, аксиологических и т. д. особенностей массово-коммуникационных процессов в современном обществе невозможно без учета динамики развития исторически сложившихся научных парадигм. Например, парадигмальный подход к такому социальному явлению, как массовая коммуникация, предполагает, что профессиональная деятельность в этой сфере имеет двойственную природу: с одной стороны, соответствующие технологии реализуют свои задачи по установленному образцу, «трафарету», когда профессионализм «пиарщика» выражается в умении что-то организовать, не задумываясь особо о результатах и последствиях. С другой стороны, та же технология может быть результативной, если является результатом личного творчества. Да и в целом, для массовой коммуникации характерно, что т. н. «общественное мнение» есть, с одной стороны, результат целенаправленного воздействия на коммуниканта. Но с другой стороны, общественное мнение является результатом личностно самоорганизуемых процессов, которые в совокупности (в массово-коммуникационном пространстве) становятся общественными.

Парадигмальный сдвиг научного мировоззрения в сторону необходимости формирования профессиональных компетенций личности в вузовском образовании обусловлен динамичным, всеохватывающим развитием информационного общества. Утверждение «информационной парадигмы» образования личности в современных условиях расширяет исследовательский поиск в решении проблемы одного из важнейших компонентов процесса образования, а именно, в проблеме проектирования соответствующих технологий подготовки специалиста. Так, для формирования профессиональных компетенций личности специалиста массовой коммуникации важны критерии и содержательные особенности проектирования такой педагогической технологии, которая позволяет рассматривать образовательный процесс в профессионально-личностном аспекте обучения. Специфика подготовки такого специалиста применительно к условиям информационного общества определяется психолого-педагогическими особенностями личностной ориентации в массово-коммуникационном пространстве, в том числе, и вузовского образования.

В этой связи, формирование профессиональных компетенций личности специалиста массовой коммуникации предполагает профессиональную специализацию выпускников не только таких направлений, как реклама, связи с общественностью, журналистика, но и таких направлений, как педагогика, психология, юриспруденция и т. д., в основе которых не только гуманитарные, социально-психологические, экономические, правовые и специальные знания, но, прежде всего, коммуникативные навыки и информационная компетентность.

При этом, личностный уровень формирования профессиональных компетенций в учебном процессе, предполагает самоорганизуемое интеллектуальное развитие и качество профессиональной компетентности выпускников в соответствии со специализацией, углублением не только знаний об объекте труда, но и практическими навыками использования информационных ресурсов массово-коммуникационного пространства информационного общества.

Другими словами, профессиональная деятельность сегодня невозможна без умений и навыков снятия противоречий [5. С. 98-119] в информационном пространстве (умений находить ключевые проблемы и пути их преодоления); открытости для дополнения имеющейся информации личностным содержанием (переоценки имеющихся знаний путем «дискредитации прежних смыслов»); самоактуализируемой субъектности (моделирова-

нием собственного отношения к информации, как готовности к практическому применению собственного ее восприятия и понимания).

При этом, важнейшим условием формирования профессиональных компетенций личности специалиста массовой коммуникации становится использование и выбор в массово-коммуникационном пространстве личностно значимой информации, необходимой для профессиональной деятельности.

Парадигмальный сдвиг в сторону компетентностных качеств личности в условиях информационного общества имеет научную перспективу поиска методологических особенностей проектирования соответствующих образовательных технологий (формирования профессиональных компетенций личности специалиста) в условиях непрерывного психологического воздействия на человека средств массовой коммуникации. Являясь потребителем массовой информации, ежедневно, ежечасно современный человек совершает свой выбор, исходя из сформированной (образованной) ценностно-смысловой сферы своего внутреннего мира, что предполагает нравственный процесс самоорганизации личности в массово-коммуникационном пространстве информационного общества.

Парадигмальный сдвиг научного мировоззрения в сторону компетентностных качеств личности имеет информационный «катализатор»: использование высоких информационных технологий позволяет не просто активно «включать» человека в жизнь современного общества и в свое образование, исходя из доступности информационного пространства. Доступность и открытость информации предполагает учет объективной реальности: профессиональная деятельность в условиях информационного общества невозможна без личностного участия специалистов (практически, любых профессий) в процессах массовой коммуникации.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Дудукалов В. В. Надпрофессиональные компетенции выпускника вуза в новых стандартах высшего профессионального образования // Высшее образование сегодня. $-2008.-N_{2}$ 6.
- 2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». 5 мая 2006 // http://www.eidos.ru/jornal/2006/0505
- 3. Коган Е. А., Посталюк Н. Ю.. Новая организация образовательных ресурсов высшей школы: ответ на вызовы современной экономики // Высшее образование сегодня. -2008. №6.
- 4. Ефремов А. Ю. Профессионально-личностный подход к подготовке специалиста (теоретическое обоснование концепции): монография / А. Ю. Ефремов, Л. В. Паринова. Воронеж: ГОУВПО «Воронежский государственный технический университет», 2006. 138 с.
- 5. Кульневич С. В., Лакоценина Т. П. Педагогика личности от концепций до технологий. Ростогв-на-Дону: Учитель, 2001. 140 с.

АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (КАЗАНСКИЙ СОЦИАЛЬНО-ЮРИДИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ)



УДК 159.92:015.7 ББК 88.2

ПСИХИКА И ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ: ЕДИНАЯ СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Кандидат психологических наук А. Ф. Корниенко

Раскрывается биологическое значение психики как особой формы отражения действительности, в соответствие с которым формулируются новые определения психики и психического процесса. Уточняются в связи с этим определения основных видов психических процессов (познавательных, эмоциональных и волевых), а также дается общая классификация отдельных психических процессов с указанием специфики отражаемого в них содержания действительности. Приводится схема, иллюстрирующая соотношение и динамику эволюционного развития психики и психических процессов. Предлагаются определения понятий «сознание», «осознание», «сознательное» и «бессознательное», которые в совокупности с определениями психики и психических процессов образуют основу для построения единой системы психологических понятий общей психологии.

Ключевые слова

Психика, психические процессы, эволюция психических форм отражения, система психологических понятий

роблемы определения центрального для психологии понятия ∠«психика» и построения на его основе единой системы психологических понятий, неоднократно поднимались в отечественной психологии, в частности, в работах К. К. Платонова [20], А. Н. Леонтьева [16], А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского [19], Н. И. Чуприковой [21, 22]. Однако до сих пор удовлетворительных решений этих проблем нет. Нет ни общепризнанной системы психологических понятий, ни единой, общепризнанной теории психических процессов. Как отмечает Н. И. Чуприкова, «психология всегда испытывала немалые трудности в определении

своего предмета, они существуют и по сей день... Однако все трудности начинаются тогда, когда поднимается вопрос о том, что же такое психика» [21. С. 104].

В качестве основных положений, касающихся сущности психики, обычно выделяются следующие:

- 1. Психика возникает на определенной стадии эволюционного развития живой материи, живых организмов.
- 2. Психика является особым свойством (функцией) высокоорганизованной материи мозга.
- 3. Психика выполняет функции отражения действительности и регуляции адекватного приспособительного поведе-

ния живого организма.

Казалось бы, указаны наиболее существенные характеристики психики, которые принимаются практически всем психологическим сообществом. Так почему в психологии до сих пор сохраняются проблемы и с определением понятия «психика», и с определением составляющих ее структуру и обеспечивающих реализацию ее функций психических процессов? Почему до сих пор ученые не могут прийти к согласию в решении проблемы соотношения психических и физиологических процессов?

Существуют и другие вопросы «Почему?», касающиеся проблем в понимании психики и психических процессов. Например, почему в структуру познавательных психических процессов включается речь, которая является видом деятельности, поскольку характеризуется наличием цели и мотива? Почему сознание, которое считается высшим уровнем развития психики и результатом которого является формирование образ «Я» в психике человека, не рассматривается как психический процесс? Почему в определении эмоции как эмоционального психического процесса используется понятие «переживание», которое также характеризует эмоциональный психический процесс, а при описании отдельных эмоций понятие «эмоциональный процесс» заменяется понятием «эмоциональное состояние»? Почему к волевым процессам, которые относятся к категории психических процессов, не применимо понятие «отражение», если ключевым понятием в определениях психики и психического процесса является именно это понятие?

Что же такое есть или чего такого нет в приведенных выше положениях, что не позволяет сформулировать удовлетворяющее всех определение психики и начать построение единой теории психических явлений и единой системы психологических понятий?

Рассуждая о причинах, тормозящих ста-

новление психологии как теоретической науки, В. М. Аллахвердов высказывает мысль о том, что возможно «все до сих пор созданные концепции психики содержат какой-то общий порок. Поэтому следует найти то общее, что содержится во всех психологических концепциях, и попробовать от него отказаться» [1. С. 5]. В качестве такого «общего», от которого следует отказаться, В. М. Аллахвердов указывает признаваемое всеми положение о функциях психики. «Практически все – даже во всем остальном не совместимые друг с другом – психологические школы, – пишет В. М. Аллахвердов, - предполагают, что психика (а в конечном счете и сознание) предназначена для отражения действительности и регуляции деятельности... Но, может быть, все-таки именно эта привычная банальность и неверна? Психологика отказывается от этого привычного взгляда, полагая, что как отражение, так и регуляция деятельности осуществляются организмом автоматически, и психика для этого вовсе не нужна» [1. C. 5].

Смело! Но, на наш взгляд, нецелесообразно. Причина проблем психологии не в том, что исходные положения неверны, а в том, что они носят чрезвычайно широкий, обобщенный характер и нуждаются в уточнении. Это касается, прежде всего, второго положения, которое содержит неопределенность, выраженную словом «особым». О каком особом свойстве или функции мозга идет речь? В чем эта особенность выражается? Ответ на этот вопрос, как нетрудно заметить, кроется в содержании третьего положения. Если объединить второе и третье положения и опустить несущественные детали, то получим классическое, ставшее «банальным» определение: «Психика – это свойство (функция) мозга, которое обеспечивает отражение действительности и регуляцию адекватного приспособительного поведения живого организма». В этом определении не вызывают никаких сомнений первая часть (о том, что психика - это свойство мозга) и третья часть (в которой говорится о регуляции адекватного приспособительного поведения живого организма). Несомненно, процесс эволюции живых организмов выражается, прежде всего, в совершенствовании механизмов, обеспечивающих повышение адекватности приспособительного поведения, что, в свою очередь, связано с появлением и развитием нервной системы и мозга. Наиболее слабым местом оказывается та часть положения, в котором утверждается, что психика есть свойство мозга, обеспечивающее отражение действительности. Собственно именно это утверждение и ставит под сомнение В. М. Аллахвердов.

В чем же слабость данного утверждения и как эту слабость можно устранить, не отвергая сути утверждения? А суть утверждения в том, что психика рассматривается как форма отражения. Во всех концепциях психики ключевым понятием является именно понятие «отражение». Однако есть разные формы отражения. Как указывает К. К. Платонов, «различают три основные формы отражения: физическую, физиологическую и психическую» [20. С. 36].

Понятие о психике как особой форме отражения

Рассмотрим простейший случай взаимодействия организма с окружающей его внешней средой, которое выражается в наличие воздействий на организм и ответных реакций организма на поступающие воздействия.

Известно, что любое внешнее воздействие S, имеющее для организма жизненно важное значение, всегда вызывает появление во внутренних структурах организма определенных изменений ΔV в биохимических или физиологических процессах. Эти изменения, в свою очередь, обусловливают появление определенной реакции R организма в ответ на оказываемое на него воздействие. В результате

взаимодействие организма и среды можно описать соотношением

$$S \rightarrow \Delta V \rightarrow R$$
 (1)

И вот здесь необходимо отметить два момента:

- 1) Изменения ΔV в биохимических или физиологических процессах, вызываемые внешним воздействием S, можно рассматривать как биохимическую или физиологическую форму отражения данного воздействия.
- 2) Реакция R организма на воздействие S возникает вследствие не прямого действия внешнего воздействия, а вследствие изменений ΔV в биохимических или физиологических процессах, которые являются отражением этого воздействия.

Простейшей формой физиологического отражения и соответствующей реакции организма на воздействие считается раздражимость. Более сложной формой отражения и, соответственно, более сложной формой реагирования организма является чувствительность [16]. По определению А. Н. Леонтьева, чувствительность, оставаясь «известной формой раздражимости», представляет собой ее «качественно своеобразную форму» [16. С. 149]. С появлением чувствительности у организмов появляется возможность к опосредованному отражению биотических воздействий за счет отражения, так называемых, абиотических воздействий и возможность регуляции поведения на основе приобретаемого индивидуального опыта.

Однако, хотя чувствительность и обеспечивает более сложную форму поведения организма, она по-прежнему остается ориентированной на те же биотические воздействия. Да и механизм отражения тот же — отражаются параметры непосредственно действующего раздражителя с той лишь разницей, что в раздражимости отражаются особенности биотического воздействия, а в чувствительности — абиотического. Поэтому, как уже было отмечено нами ранее [11], чувствительность не следует относить к психи-

ческим формам отражения. Ставить знак равенства между чувствительностью и ощущением, которое считается элементарной формой психического отражения, представляется нам нецелесообразным.

Если чувствительность не является психической формой отражения, значит ощущение – не есть чувствительность. Но тогда что такое ощущение как психическая форма отражения?

Биологический смысл появления особой психической формы отражения и, соответственно, ответ на вопрос о том, что такое психика и ощущение как ее простейшая форма, имеет смысл искать, исходя из анализа биологического смысла чувствительности и того, что чувствительность, как физиологическая форма отражения, не может обеспечить организму.

Биологический смысл чувствительности и ее преимущество по сравнению с раздражимостью наиболее ярко проявляются в ситуациях, когда абиотическое воздействие, связанное с биотическим, возникает с небольшим опережением во времени относительно последнего. В этом случае реакция организма на биотическое воздействие начинается до его фактического появления, и организм оказывается заранее подготовленным к необходимой форме реагирования. При этом возникает эффект опережающего отражения действительности.

Появление аналогичного эффекта в биохимических процессах у простейших организмов было показано П. К. Анохиным [2]. Саму же способность к опережающему отражению действительности П. К. Анохин предложил рассматривать в качестве основного признака психики. Однако эффект опережающего отражения не есть опережающее отражение. На самом деле никакого опережающего отражения нет ни у простейших организмов, ни у организмов, обладающих способностью к чувствительности. И в том, и в другом случаях имеет место опережающая реакция. У организмов не формиру-

ется образ будущего. Они не получают знание о том, что будет. Они лишь воспроизводят реакцию, приобретенную в прошлом индивидуальном опыте, в расчете на ту связь между абиотическим и биотическим воздействиями, которая была в прошлом. Для получения знаний о будущем, которого еще нет, ни механизмов раздражимости, ни механизмов чувствительности недостаточно. Для этого нужны принципиально иные механизмы. Вот их-то мы и предлагаем называть «психическими». И именно для их реализация в живых организмах в процессе эволюции постепенно возникает нервная система и появляется мозг. Таким образом, под психикой предлагается понимать свойство мозга, которое обеспечивает не отражение действительности, которая есть «здесь и сейчас», а отражение той действительности, которая будет в ближайшее время, которая по отношению к «настоящей» действительности выступает как ее ближайшее будущее.

Каковы же механизмы отражения ближайшего будущего «настоящей» (или объективной) действительности и в чем биологический смысл таким образом понимаемой психики?

Допустим, имеется живой организм, и в момент времени $t = t_1$ он находится в некоторой ситуации C_1 . Поскольку ситуация C_1 существует как ситуация «настоящего», существует и множество непосредственных воздействий, оказываемых на организм. Эти воздействия в силу наличия механизмов раздражимости и чувствительности вызывают определенные изменения в биохимических и физиологических процессах организма, которые, будучи отражением соответствующих воздействий, образуют в совокупности систему знаний о существующей ситуации. Данную систему знаний можно обозначить как C_1 .

Допустим далее, что на основе знаний C_1 , начинается построение организмом поведения R, рассчитанного на ситуацию

 $C_{_1}$. Поскольку на получение знаний $C_{_1}$ о ситуации $C_{_1}$ и использование этих знаний для построения поведения R требуется определенное время Δt , исходная ситуация $C_{_1}$ за это время может измениться, и к моменту реализации поведения организм может оказаться совсем в другой ситуации — ситуации $C_{_2}$. В результате поведение организма, рассчитанное на ситуацию $C_{_1}$, по отношению к новой ситуации $C_{_2}$ будет неадекватным.

Чтобы поведения организма в ситуации нового «настоящего» (в ситуации C_2) было адекватным, оно должно строиться на основе знаний именно об этой ситуации, то есть на основе знаний C_2 , а не C_1 . И эти знания необходимо получить до возникновение самой ситуации C_2 . Значит, организм должен обладать не только механизмом чувствительности к воздействиям, характеризующим ситуацию объективной действительности (ситуации C_1), но и механизмом отражения ситуации ближайшего будущего этой действительности (ситуации

 C_2). А это значит, что он должен обладать способностью к получению знаний не только о том, что есть и оказывает непосредственное воздействие, но и о том чего нет, и что в силу своего отсутствия не может оказывать на организм никакого воздействия. Способность организма к получению знаний о несуществующем пока ближайшем будущем действительности и есть, по определению, психика.

Получение знаний C_2 о ситуации C_2 осуществляется на основе, с одной стороны, знаний C_1 об исходной ситуации C_1 , как ситуации «настоящего», и, с другой стороны, знаний C_0 о ближайшем прошлом C_0 этого настоящего. Алгоритм получения необходимых знаний C_2 описывается следующим соотношением [10]

$$C_2' = C_1' + (C_1' - C_0')$$
 (2)

Схема, иллюстрирующая данное нами определение психики и формирование на ее основе адекватного поведения организма в условиях изменяющейся действительности, представлена на Рис. 1.

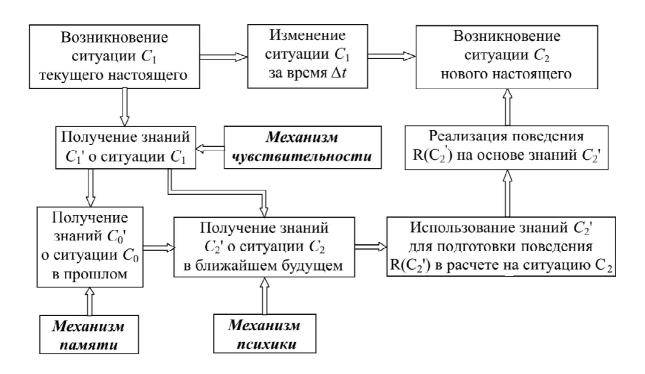


Рис. 1. Обеспечение адекватности поведения организма в изменяющейся действительности за счет механизмов психики

Понятие о психическом явлении

Организм, находясь в определенной ситуации действительности, так или иначе, вступает во взаимодействие с имеющимися в этой ситуации объектами. Взаимодействуют между собой и сами объекты. Очевидно, что характер взаимодействия и в том, и в другом случаях определяется особенностями взаимодействующих объектов. Для обозначения отдельной особенности объекта, определяющей характер взаимодействия с ним других объектов, можно использовать понятие «свойство». Свойство объекта – это его способность к определенному виду взаимодействия с другими объектами. «Всякое свойство, - отмечает А. Н. Леонтьев, - раскрывает себя в определенной форме движения материи, в определенной форме взаимодействия. Изучение какого-нибудь свойства и есть изучение соответствующего взаимодействия» [16. С. 158]. Именно во взаимодействии и благодаря взаимодействию свойство объекта проявляет себя, возникает «явление» свойства миру и, в том числе, субъекту познания этого мира. Отсюда следует, что явление - это не что иное, как взаимодействие объектов. Разные явление представляют собой разные взаимодействия разных объектов.

Явления (взаимодействия) могут иметь место в разных ситуациях и в разных условиях действительности. Если явления происходят в природе с природными объектами, то они обычно называются природными явлениями. Явления, происходящие в социальной среде и представляющие собой взаимодействия между социальными объектами – людьми, называются социальными явлениями.

Что же представляют собой психические явления?

Очевидно, *психические явления* — это явления, которые происходят в психике. Здесь следует отметить, что, используя предлог «в», мы наделяем психику свой-

ствами объемности и протяженности, которыми обычно характеризуются материальные системы. Чтобы избежать понимания психики как материальной протяженной субстанции, следует рассматривать ее не как отдельно взятое особое свойство мозга, а как определенное множество таких особых свойств. Тогда в качестве элементов этого множества или объектов, находящихся в психике, можно рассматривать психические образы или знания об особенностях объектов и явлений ближайшего будущего объективной действительности, а также психические процессы, результатами которых эти образы являются. Собственно, психические процессы и есть те психические явления, которые происходят в психике.

Понятие о психическом процессе

Как отмечалось нами ранее [14], для осуществления адекватного поведения в ситуации ближайшего будущего объективной действительности организм должен иметь возможность получать три типа знаний:

- а) знания о содержании ситуации ближайшего будущего, объектах и явлениях, которые могут быть в этой ситуации;
- б) знания о степени значимости для организма ситуации ближайшего будущего в целом или ее отдельных объектов и явлений;
- в) знания о действиях, которые организм может или должен осуществить в ситуации ближайшего будущего по отношению к значимым для него объектам и явлениям.

Поскольку указанные типы знаний могут быть представлены в организме лишь в форме соответствующих нейрофизиологических эквивалентов, следует выделить три типа соответствующих нейрофизиологических процессов, протекающих в нервной системе организма. Учитывая, что эти процессы обеспечивают получение знаний о различных аспектах ближай-

шего будущего объективной действительности, каждый из них имеет прямое отношение к понятию «психика». Фактически каждый из них обладает свойством, которое по определению называется «психикой», и каждый из них характеризуется наличием двух составляющих: а) материальной, связанной с потоками нервных импульсов, с биохимическими и электрофизиологическими процессами в нервных клетках, и б) информационной, связанной с процессами отражения, получения определенных знаний о ближайшем будущем действительности. Эту информационную составляющую нейрофизиологического процесса мы и предлагаем называть психическим процессом.

Таким образом, психический процесс можно определить как информационную составляющую нейрофизиологического процесса, протекающего в мозгу, содержанием которой является субъективное отражение тех или иных особенностей ситуации ближайшего будущего объективной действительности. При таком определении психического процесса нейрофизиологический процесс, протекающий в мозге и выполняющий функцию отражения ближайшего будущего объективной действительности, предстает в единстве «физиологического» (материального) и «психического» (информационного).

Что касается понятия психического процесса как информационного, то данная концепция успешно развивается в работах как зарубежных исследователей [24], так и отечественных [5, 6, 7]. «Нам думается, – пишет Д. И. Дубровский, – что трактовка психических явлений как информационных процессов, осуществляемых головным мозгом, открывает весьма широкие методологические возможности для разработки проблемы «сознание и мозг»» [6. С. 10]. Идея информационного синтеза мозговых процессов, как основы психических явлений, получила эмпирическое подтверждение в психофизиологических исследованиях А. М. Иваницкого. Как утверждает автор, «синтез двух видов информации – наличной и извлекаемой из памяти – и составляет тот ключевой механизм, который лежит в основе ощущения как феномена уже не физиологического, а психического уровня» [7. С. 205].

Определившись с общими понятиями «психика» и «психический процесс», мы можем перейти к определению различных видов психических процессов, составляющих структуру психики и обеспечивающих реализацию ее функций — функций отражения ближайшего будущего объективной действительности и регуляции на основе этого отражения адекватного приспособительного поведения организма в условиях непрерывно изменяющегося «настоящего».

Виды психических процессов

Анализ современной психологической литературы показывает, что выделение основных видов психических процессов и их классификация представляет собой не менее сложную проблему, чем общее определение сути «психического». Большинство психологов склонны выделять три вида психических процессов - познавательные, эмоциональные и волевые. При этом, как указывает А. Г. Маклаков [17], к познавательным процессам относятся: ощущение, восприятие, представление, память, воображение, мышление, речь и внимание. В качестве эмоциональных процессов обычно рассматриваются: аффекты, эмоции, чувства, настроения и эмоциональный стресс. Что касается волевых процессов, то к ним, по определению А. Г. Маклакова, относятся процессы, «которые наиболее ярко проявляются в ситуациях, связанных с принятием решений, преодолением трудностей, управлением своим поведением и др.» [17. С. 24]. Однако в учебнике В. В. Никандрова [18] из состава познавательных процессов выводятся представления, воображение и внимание и на их основе форми-

руются дополнительные отдельные группы психических процессов: творческие (воображение, фантазирование) и аттенционные (внимание). Кроме того, в качестве отдельной группы выделяется группа мотивационных процессов. В перечне эмоциональных процессов, которые он называет «аффективными», оставляются лишь эмоции и чувства. К волевым процессам В. В. Никандров относит: борьбу мотивов, принятие и исполнение решений. Следует отметить, что в качестве критерия «размежевания» психических процессов В.В. Никандров указывает не особенности действительности, которые отражаются с их помощью (что было бы логично, поскольку психический процесс - это, прежде всего, процесс отражения), а «исполняемую функцию», в частности, особенность взаимодействия носителя психики (субъекта) с окружающей средой, которая обеспечивается тем или иным психическим процессом. Интегратором всех психических процессов В. В. Никандров, как и большинство психологов, считает сознание.

Оригинальная классификация психических процессов, основанная на понятие о психике как отражении действительности, предлагается Н. И. Чуприковой [22]. Задавшись вопросом «Что должно найти отражение в психике, чтобы поведение было адаптивным, а деятельность успешной?», Н. И. Чуприкова, в конечном счете, выделяет шесть групп психических процессов: 1) познавательные процессы; 2) потребности и мотивации; 3) эмоции и чувства; 4) речь; 5) воля; 6) память. В отличие от В. В. Никандрова Н. И. Чуприкова выводит из общепринятого перечня познавательных процессов речь и память и рассматривает их как особые группы психических процессов.

Однако особый интерес вызывает трактовка Н. И. Чуприковой волевых процессов или воли. Полагая, что «к этим процессам понятие отражения не применимо, они сами по себе ничего не отража-

ют» [22. С. 8], Н. И. Чуприкова фактически лишает их статуса процессов психического отражения и сама себе противоречит. С одной стороны, она включает волю в число основных групп психических процессов, то есть процессов отражения, и, с другой стороны, считает, что к этим процессам понятие отражения не применимо. Волевые процессы Н. И. Чуприкова рассматривает как процессы, «которые согласуют между собой, координируют и интегрируют процессы отражения, имеющие разное содержание и разные источники» [Там же].

Как видим, проблемы с выделением и классификацией психических процессов достаточно существенные.

Поскольку традиционно выделяемые познавательные, эмоциональные и волевые процессы являются, прежде всего, процессами психическими, следует признать, что все они являются особыми свойствами мозга, связанными с мозговыми информационными процессами, с получением знаний о чем-то, что характеризует ситуацию ближайшего будущего объективной действительности.

Руководствуясь общим определением психического процесса и учитывая типы знаний, которые организм должен получить для осуществления адекватного поведения в условиях изменяющейся объективной действительности, мы предлагаем следующие определения основных видов психических процессов.

Познавательный психический процесс— это такое свойство мозга и протекающих в нем нейрофизиологических процессов, которое обеспечивает получение знаний о ближайшем будущем тех свойств объектов и явлений действительности, которыми они действительно обладают, то есть обладают независимо от нашего сознания, от особенностей нашей психики. Будучи представленными в нашем субъективном отражении в форме образов, объекты и явления действительности в результате процессов объективизации этих образов

наделяются особыми субъективными признаками и в таком субъективно модифицированном виде образуют наш, так называемый, «внутренний мир» или «внутреннюю картину мира». По отношению к внешнему объективному миру внутренняя субъективная картина мира, характеризуется определенной степенью адекватности. Чем выше адекватность отражения, тем более адекватно поведение. Нарушение адекватности отражения приводит, соответственно, к нарушению адекватности поведения.

В структуре познавательных психических процессов мы выделяем четыре процесса, которые отличаются по уровню сложности и которые, по существу, характеризуют уровни эволюционного развития психики. Это — ощущение, восприятие, мышление и сознание [8]. Кроме того, к познавательным процессам следует отнести еще два процесса, которые, по терминологии Л. М. Веккера [4], являются «сквозными», то есть присутствуют на каждом из четырех уровней развития психики. Это — память и воображение.

Ощущение как простейший познавательный психический процесс обеспечивает получение знаний о ближайшем будущем отдельного свойства объекта действительности при его непосредственном воздействии на орган чувств. В зависимости от вида воздействия и органа чувств можно говорить о таких видах ощущения как зрительное, слуховое, обонятельное, вкусовое, тактильное.

Восприятие — познавательный психический процесс отражения ближайшего будущего ответьного объекта действительности в совокупности его свойств при их непосредственном воздействии на органы чувств. Как и ощущение, процесс восприятия возникает при наличии непосредственных воздействий на органы чувств. Поэтому мы также можем говорить о таких видах восприятия как зрительное, слуховое, обонятельное, вкусовое и тактильное. В связи с тем, что объекты действи-

тельности характеризуются не только отдельными свойствами, отражаемыми в ощущениях, но имеют и пространственные характеристики (например, форму и удаленность), которые к тому же могут меняться со временем, выделяются особые виды восприятия — восприятие пространства, движения и времени.

Мышление - более сложный познавательный психический процесс, обеспечивающий получение знаний о ближайшем будущем отдельной ситуации объективной действительности в совокупности взаимосвязанных объектов и явлений, присущих данной ситуации. В мышлении отражаются связи между объектами и явлениями определенной ситуации ближайшего будущего действительности. Поскольку сами объекты действительности отражаются в психике в форме образов, отражение связей между ними представлено в психике в форме связей между образами. Данное обстоятельство позволяет определить мышление и как процесс образования связей между любыми образами, возникающими в психике в результате тех или иных психических процессов.

С понятием «мышление» непосредственно связано понятие «понимание». Как и мышление, понимание представляет собой образование связей между образами. Понять «что-то» — значит установить связи между образами, в которых представлены знания о «чем-то».

Сознание, являясь высшим уровнем развития психики, представляет собой особый вид познавательного психического процесса, присущего человеку [12, 13]. Специфика процесса сознания состоит в том, что он обеспечивает получение человеком знаний о самом себе как особом объекте действительности, обладающим психикой. В результате процесса сознания в психике человека образуется образ, который обычно называется образ «Я».

С понятием «сознание» неразрывно связаны понятия «осознавание» и «осознание», а также представления о сферах

«сознательного» и «бессознательного».

Осознавание понимается нами как процесс образования связи образа «Я», являющимся результатом процесса сознания, с другими образами, возникающими в психике. Осознание – есть результат осознавания. Следует отметить, что осознание, будучи результатом образования связей между образами, возникающими в психике, подпадает под определение понятия «понимание». Фактически осознание есть частный случай понимания, в котором одним из связываемых образов является образ «Я». Аналогичным образом процесс осознавания является частным случаем процесса мышления, протекающего в психике человека с участием образа «Я».

Сфера «сознательного» («осознаваемого») представляет собой совокупность актуализированных в психике человека образов, которые имеют непосредственные связи с образом «Я». В эту же совокупность входит и сам образ «Я».

Сфера «бессознательного» («неосознаваемого») представляет собой совокупность образов в психике человека, не имеющих непосредственных связей с образом «Я». Данное понятие допустимо лишь по отношению к человеческой психике, где в силу наличия процесса сознания возможно существование образа «Я». В психике животных, не обладающих сознанием, не может быть ни сферы «сознательного», ни сферы «бессознательного» — у них есть просто сфера «психического».

В наглядной форме суть понятий «мышление» и «сознание», «понимание» и «бессознательное» и «бессознательное» представлены на Рис. 2.

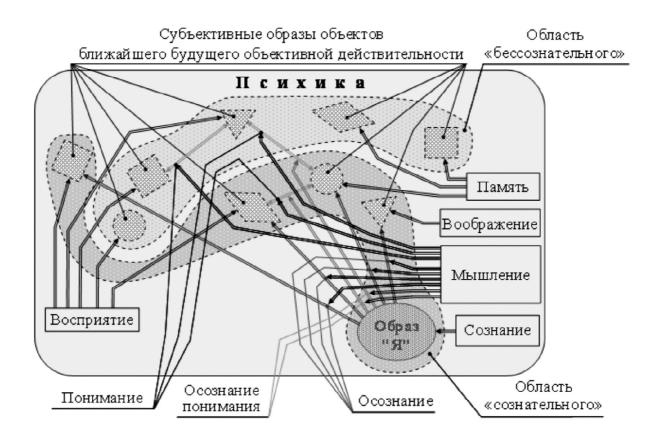


Рис. 2. Соотношение различных познавательных психических процессов, а также областей «сознательного» и «бессознательного» в психике человека

В отличие от познавательных психических процессов эмоциональные процессы обеспечивают получение знаний о значимости для субъекта объектов и явлений ближайшего будущего объективной действительности или их отдельных свойств. К эмоциональным процессам относятся процессы, обозначаемые понятиями «эмоция», «чувство» и «переживание» [9].

Эмоция – простейший эмоциональный психический процесс, который обеспечивает получение знаний о значимости того, что отражается в процессах ощущения и восприятия.

Чувство – более сложный эмоциональный психический процесс, обеспечивающий отражение субъективной значимости того, что отражается в процессах памяти, воображения и мышления.

Переживание – высший уровень развития эмоциональных психических процессов, связанный с наличием сознания и обеспечивающий отражение субъективной значимости того, что осознается, что составляет содержание сферы «сознательного».

Волевой психический процесс, также как познавательный и эмоциональный, является особым свойством мозга, и обеспечивает получение особых знаний о ситуации ближайшего будущего объективной действительности—знаний о тех формах поведения, возможность осуществления которых данная ситуация предоставляет данному субъекту. Понятие «волевой психический процесс» в какой-то степени соответствует понятию «эффорданс» (affordance), предложенному J. J. Gibson [23].

В силу отсутствия в психологии специальных терминов для обозначения разных видов волевых психических процессов, можно сказать, что существуют простые, сложные и сознательные волевые процессы.

Простой волевой процесс – процесс получения знаний о возможном продолжении в ситуации ближайшего будущего той формы поведения, которая уже осуществляется в настоящем. По существу, простой волевой процесс обеспечивает возмож-

ность организму непрерывной коррекции совершаемого им поведения с учетом происходящих изменений ситуации.

Сложный волевой процесс – процесс получения знаний о возможных формах поведения в ситуации ближайшего будущего без их непосредственного выполнения. Наличие сложного волевого процесса обеспечивает организму возможность: а) выбора одной из форм поведения, имеющихся в индивидуальном опыте; б) предварительной оценки адекватности и значимости возможных результатов поведения; в) выбора более эффективной формы поведения.

Сознательный волевой процесс—процесс получения знаний о возможных формах поведения в любой ситуации при наличии осознания, как особенностей ситуации, так и возможных в этой ситуации форм поведения и их возможных результатов.

Все три вида психических процессов – познавательные, эмоциональные и волевые - протекают одновременно в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности. В совокупности, будучи определенным образом организованными, они обеспечивают адекватность поведения субъекта в условиях изменяющейся объективной действительности. Форма организации психических процессов представляет собой не что иное, как определенный вид психического состояния [15]. В качестве интегратора психических процессов, как следует из биологической сущности и назначения психики, выступает не сознание (как полагают многие психологи) и не воля (как считает Н. И. Чуприкова), а необходимость обеспечения адекватного поведения субъекта (носителя психики) в непрерывно изменяющихся условиях объективной действительности.

Порядок возникновения и соотношение различных видов психических процессов, как особых психических форм отражения действительности, на разных стадиях эволюционного развития психики, а также их соотношение с физиологическими формами отражения, представлены на Рис. 3.



Рис. 3. Динамика эволюционного развития психических процессов как особых форм отражения действительности и их соотношение с физиологическими формами отражения на разных стадиях эволюции

Кроме собственно динамики физиологических и психических форм отражения на Рис. 3 дополнительно показано, что появление живых организмов можно соотне-

сти с понятием «организм» (индивид), появление психики и психических процессов – с понятием «субъект», а появление сознания – с понятием «личность».

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Аллахвердов В. М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб.: Издательство «Речь», 2003.
- 2. Анохин П. К. Опережающее отражение действительности //Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональных систем. М.: Наука, 1978. С. 7-26.
 - 3. Бехтерев В. М. Объективная психология. М.: Наука, 1991.
- 4. Веккер Л. М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. М.: Смысл; Per Se, 2000.
- 5. Дубровский Д. И. Информация, сознание, мозг: Монография. М.: Высшая школа, 1980.
- 6. Дубровский Д. И. Психика и мозг: результаты и перспективы исследований // Психологический журнал. -1990. Т. 11. № 6. С. 3-15.
- 7. Иваницкий А. М. Психофизиология сознания // Психофизиология: Учебник для вузов / Под ред. Ю. И. Александрова. СПб.: Питер, 2003. С. 200-217.

- 8. Корниенко А. Ф. Структура психических процессов // Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 года: В 8 т. СПб.: Изд-во С.-Петерб. унта, 2003. T. IV. C. 383-387.
- 9. Корниенко А. Ф. Общая теория эмоциональных психических процессов. Казань: Изд-во ТГГПУ, 2005.
- 10. Корниенко А. Ф. Проблемы возникновения «психического» // Психологические исследования на кафедре практической психологии: Сборник статей. Вып.1 / Под ред. А. Ф. Корниенко. Казань: ТГГПУ, 2005. С.16-28.
- 11. Корниенко А. Ф. Чувствительность организма и «зачаточная форма психики» // Вестник КГПУ. -2006. -№ 5. -C.186-194.
- 12. Корниенко А. Ф. Проблемы сознания, осознания и самосознания // Психология сознания: современное состояние и перспективы. Материалы I Всероссийской конференции 29 июня 1 июля 2007 года. Самара: Изд-во «Научно-технический центр», 2007. С. 61-63.
- 13. Корниенко А. Ф. Функция сознания в психике человека //Материалы IV Всероссийского съезда РПО. 18-21 сентября 2007 года. Т. 1. Психология будущему России. Москва Ростов-на-Дону: Изд-во «Кредо», 2007. С. 124-125.
- 14. Корниенко А. Ф. Проблемы определения понятия «психика» // Российский психологический журнал. -2008. -T5. -№1. -C. 9-22.
- 15. Корниенко А. Ф. Сознательные и бессознательные психические состояния //Психология психических состояний: теория и практика. Материалы Первой Всероссийской научно-практической конференции. Казанский государственный университет, 13-15 ноября 2008 года. Часть І. – Казань: ЗАО «Новое знание», 2008. – С. 474-478.
- 16. Леонтьев А. Н. Возникновение и эволюция психики // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. І. М.: Педагогика, 1983. С. 143-279.
 - 17. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001.
 - 18. Никандров В. В. Психология. М.: ТК Велби; Изд-во Проспект, 2008.
- 19. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Теоретическая психология. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
 - 20. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. М.: Наука, 1972.
- 21. Чуприкова Н. И. Психика и предмет психологии в свете достижений современной нейронауки // Вопросы психологии. -2004. N 2. С. 104-118.
- 22. Чуприкова Н. И. Система понятий общей психологии и функциональная система психической регуляции поведения и деятельности // Вопросы психологии. -2007. N 2. C. 3-15.
- 23. Gibson J. J. The ecological approach to visual perception. Boston: Houghton-Mifflin, 1979.
- 24. Hooker C.A. Information processing Approach to the Brain-Mind and its Philosophical Ramifications // Philosophy and Phenomenological Research. 1975. Vol. 36. № 1.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА



УДК 37.013 + 159.9 ББК 74.00 + 88.4 Педагогика, психология

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО

Кандидат военных наук К. К. Костин

Статья посвящена анализу различных аспектов повышения качества подготовки военнослужащих. Выявлены общие закономерности в проведении психолого-педагогического обеспечения общей и специальной подготовки различных категорий военнослужащих. Показаны особенности организации психологической подготовки обучаемых в ходе учебно-боевой деятельности. Рекомендуется обратить особое внимание на необходимость менять подходы к подготовке сержантского корпуса.

Ключевые слова

Качество подготовки, концепция обучения, образовательный процесс, военно-профессиональное образование

современных условиях всё возрастающее значение приобретает необходимость решения проблем, связанных с обеспечением высокого качества обучения и воспитания военнослужащих в воинских учебных частях. Всесторонне осмысливается и все шире применяется концепция качества, учитывающая императивы соответствия военного образования социальным потребностям, а также внутренние и внешние условия функционирования учебных заведений как сложных многоуровневых систем. Повышение качества военного образования становится одной из главных задач на длительную перспективу. Идея качества актуальна для всех без исключения компонентов и уровней системы военного образования. Она в одинаковой степени применима для оценки кадровой, содержательной, нормативной, материальнотехнической и других подсистем.

Важнейшим условием повышения качества образовательного процесса является правильно организованный контроль, который является самостоятельным звеном педагогической системы и средством диагностирования ее результатов.

Качество военного образования, в настоящее время, является сложным много-компонентным объектом управления и тесно связано с систематическим осуществлением контроля. Организация контроля, его формы, методы и прочее, всегда являлись предметом пристального внимания военных руководителей, психологов, педагогов — ученых и практиков.

В сложившейся обстановке понятию

«качество» приписываются разнообразные, часто противоречивые значения. Отсутствие единого мнения в том, что под этим следует подразумевать, порождает множество проблем. В то же время понимание разнообразных значений этого термина является, по нашему мнению, обязательным условием для обсуждения вопроса управления качеством военного образования.

В философии термин «качество» определяется как целостная совокупность свойств, их связей и отношений, отличающих один предмет или явление от других предметов или явлений [8. С. 93].

Ряд ученых под качеством понимают «целостную совокупность относительно устойчивых свойств, определяющих специфику того или иного предмета». Эти же ученые приводят и другое определение: качество – тот нормативный уровень, которому должен соответствовать продукт образования [7. С. 44-46.], [2]

В некоторых публикациях под качеством образования понимается отношение цели и результата, меру достижения цели.

Исходя из этого определения следует, что мы должны научиться измерять в одинаковых единицах:

- 1) цель, поставленную перед военным учебным заведением;
- 2) результат, достигнутый данным учебным заведением.

Как многомерное понятие под качеством образования можно понимать любую систему или процесс, которые направлены на сохранение и повышение качества образовательного продукта, создаваемого учебным заведением. Система обеспечения качества является средством, используемым для того, чтобы утвердиться самому и утвердить других вомнении, что созданы все условия для обеспечения соответствия обучающихся тем нормативам, которые предъявлены обществом и учебным заведением. Качество образования, таким образом, неотделимо от социальной адекватности, а

задачи системы обеспечения качества состоят в гарантировании такой социальной адекватности.

Концепция обеспечения качества образования подразумевает, что оно может пониматься как некоторая корректировка того, что предусматривается самим учебным заведением, то есть, что поставленные задачи были достигнуты такими средствами, которые являются совместимыми с установленными критериями качества.

Рассмотрим вкратце некоторые современные концепции обучения военнослужащих.

По мнению ряда видных ученых, обучение современного военнослужащего происходит согласно ряду некоторых современных концепций. Ассоциативнорефлекторная концепция обучения, или традиционная концепция обучения военнослужащих (А. В. Барабанщиков [1], Б. Ф. Ломов, Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн и др.). Основные положения данной концепции сводятся к следующему.

- 1. Процесс усвоения профессиональных знаний военнослужащими, формирования у них умений, навыков и качеств есть не что иное, как образование в коре головного мозга системы ассоциаций (нервных связей), начиная с простейших рефлексов. Под ассоциацией понимается устойчивая связь между психическими явлениями. Отсюда и обучение на основе данной концепции есть процесс образования в сознании обучаемых условных рефлексов, а также системы рефлексов ассоциаций.
- 2. Технологический механизм усвоения знаний и формирования ассоциативных систем у будущих специалистов имеет следующую структуру:
 - восприятие;
 - осмысление;
 - запоминание;
 - применение на практике.
 - 3. Системообразующим элементом тех-

нологического механизма усвоения знаний военнослужащими в процессе обучения является осмысление как активная аналитико-синтетическая деятельность личности в ходе решения профессиональных проблем и задач.

- 4. Основными условиями эффективного обучения будущих специалистов на основе ассоциативно-рефлекторной концепции являются:
- формирование у обучаемых положительной мотивации к учебе, активного, устойчивого интереса к будущей профессии;
- отбор и изложение учебного материала дидактическими блоками в определенной последовательности;
- показ и формирование у обучаемых различных приемов умственных действий.

Данная концепция обучения реализуется в учебном процессе части (подразделения) через следующие циклы занятий:

- 1) лекции самостоятельная работа семинары;
- 2) лекции самостоятельная работа практические занятия, тренажи на боевой технике и вооружении;
- 3) самостоятельная работа лекции семинары, практические занятия.

Концепция обучения на основе теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Тальзина). Основные ее положения можно свести к следующему содержанию:

- процесс усвоения знаний и формирования умений происходит в ходе овладения военнослужащими определенной деятельностью (выполняя конкретные действия, обучаемый получает знания о них);
- усвоение знаний и формирование умений протекает путем поэтапного преобразования «материальных» действий (внешней деятельности) во внутренний (умственный) план;
- обучение на основе рассматриваемой концепции заключено не в предварительном усвоении знаний обучаемыми для дальнейшего их применения, а в овладении определенными действиями, в ходе

которых усваиваются и закрепляются в памяти профессиональные знания.

Концепция поэтапного формирования умственных действий реализуется в учебном процессе части (подразделения) через дидактические циклы занятий, в которых предпочтение отдается практическим занятиям (тренажам на технике и вооружении). Лекции здесь играют в основном установочную роль, и в общем объеме времени занимает 10-20%.

Следующий дидактический цикл занятий — практические занятия — самостоятельная работа — лекции. На основе данной концепции в учебном процессе в части (подразделении ВДВ) организуется программированное, компьютерное обучение, обучение на тренажерах и полигонах.

Весомый вклад при разработке концепции профессиональной подготовки младшего командного состава ВДВ внесла проблемно-деятельностная технология обучения (А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, Э. Н. Коротков и др.). Механизм обучения военных специалистов на основе данной концепции заключается в том, что применение ее в части (подразделении) производится через реализацию на занятиях офицерами конкретных дидактических этапов. Так, усвоение содержания и способов практической деятельности будущими специалистами начинается с ознакомительных занятий (экспонирующая стратегия обучения). Следующий цикл занятий направляется на репродуктивное обучение военнослужащих, формирование у них прочных репродуктивных знаний, навыков и умений выполнять конкретные виды воинской деятельности. Далее офицерам необходимо вводить в учебный процесс занятия продуктивного характера (продуктивная стратегия), имеющие целью конструирование совместно с будущими специалистами новых знаний и способов разрешения сложных военно-служебных ситуаций.

Можно выделить следующие основные этапы познавательной деятельности обучаемых при реализации данной стратегии:

- восприятие и осмысление созданной офицерами проблемной ситуации;
- рефлексия мышления в ходе проведенного действия;
- выявление лежащего в ее основе противоречия; осознание сущности затруднения;
- создание и обоснование модели возможных действий по разрешению проблемной ситуации;
- индивидуальные практические действия в соответствии с созданной моделью;
- анализ проведенного действия, проверка правильности разрешения проблемы;
- рефлексия мышления в ходе проведенного действия.

Основными характеристиками содержания занятий продуктивного обучения являются проблемность, системность, динамичное моделирование сложных явлений и процессов воинской службы. Основными педагогическими условиями эффективной реализации концепции являются: организация интенсивного мышления обучаемых, объективизация процесса мышления, индивидуальные самостоятельные действия обучаемых в ходе всего процесса разрешения профессиональных проблем. Особенности педагогической и психологической подготовки преподавателей для работы с военнослужащими приводит в своей статье А. С. Марков [5. С. 102-109].

Таким образом, знание офицерами сущности содержания современных концепций обучения позволит более качественно и эффективно организовывать обучение военнослужащих в части (подразделении, учебной центре), развивать у них военно-профессиональные знания, навыки и умения.

В воинской части (подразделении ВДВ) существует определенная система обучения военнослужащих. Деятельность офицера по обучению военнослу-

жащих и воинских коллективов части (подразделения) носит многоплановый характер и не будет эффективной, если в ходе нее не будут применяться современные концепции обучения. Реализация концепций обучения в военно-педагогическом процессе может происходить в ходе изучения воинами различных учебных предметов, обязательных для изучения независимо от видов Вооруженных Сил и родов войск: общественно-государственная, техническая, специальная подготовка и др. Каждый из предметов предусматривает как образовательные и воспитательные возможности, так и возможности по развитию личности воинов, их психологической подготовке и самосовершенствованию.

Каждый офицер как педагог и воспитатель должен активно использовать в ходе обучения и воспитания военнослужащих части (подразделения ВДВ) различные психолого-педагогические подходы к рассмотрению процесса обучения: ассоциативно-рефлекторный подход, концепцию поэтапного формирования умственных действий, проблемно-деятельностный подход, концепцию учебной деятельности. Несмотря на имеющиеся различия, эти концепции рассматривают процесс учения как процесс активного усвоения содержания и способов педагогического воздействия.

В процессе усвоения знаний не только используется, но и активно формируется ряд познавательных процессов: восприятие, осмысление, запоминание, закрепление, сохранение, периодическое воспроизведение и применение на практике. Психологический анализ показывает, что наряду с передачей определенного содержания любой офицер, проводящий занятия, должен формировать у военнослужащего определенные психологические структуры. Поэтому в состав учебного знания должны включаться не только знания по предмету обучения, но и специальные действия и операции, на-

правленные на формирование самого умения учиться [4].

Применение знаний по своей сути есть процесс включения военнослужащих в учебные ситуации осуществления профессиональной деятельности. Формы применения знаний военнослужащими на занятии - словесная, словесно-действенная, наглядно-действенная. Офицеры должны специально учить подчиненных применять профессиональные знания на практике. Важно, чтобы на каждом занятии военнослужащий убеждался в том, что теоретические знания — это основа профессиональной деятельности.

Вопросы профессиональной подготовки будущих командиров являются актуальными как для руководящего состава, так и профессорско-преподавательского состава военной школы.

Очевидно, что их целесообразно рассматривать в нескольких аспектах: набор, обучение, служба после выпуска, дальнейший карьерный рост.

Чтобы повысить эффективность организации деятельности учебного центра, необходимо проведение системного анализа всех составляющих данного процесса — реализации управленческих решений, качества взаимодействия должностных лиц, состояния дидактической системы, тенденций к изменению состава обучающихся, уровня подготовленности преподавательского состава.

Одним из направлений достижения данной цели является организация деятельности УЦ на основе применения Концепции профессиональной подготовки, обеспечивающей эффективную ее организацию и корректировку в реальном масштабе времени.

Однако, с учетом многогранности каждого из направлений деятельности УЦ, их специфичности, в рамках данного исследования ограничимся рассмотрением вопросов организации:

- образовательного процесса;
- реализации этапа принятия решений;

- взаимодействия структурных подразделений УЦ.

Как показывает практика, основная часть качественного обучения будущего военнослужащего осуществляется в ходе проведения занятий по боевой и общественно-государственной подготовке. Соответственно, это выдвигает высокие требования к проведению занятий, к формированию профессиональных качеств в ходе них. Анализ программ боевой подготовки показывает, что они направлены на формирование знаний, навыков и умений по определённым военно-специальным дисциплинам.

В процессе занятий по боевой подготовке в полной мере необходимо учитывать факторы, влияющие на формирование профессиональных качеств:

- соответствие учебных объектов материально-технической базы современным требованиям подготовки воинов-профессионалов;
- использовать современные идеи и методики организации работы по специальности;
- обеспечивать на занятиях строгий воинский порядок;
- командирам всех степеней показывать личный пример в своей профессиональной деятельности и выполнении обязанностей;
- не допускать срывов занятий из-за отсутствия материального обеспечения хода занятий.

Отличительными особенностями организации профессиональной подготовки в частях и подразделениях являются:

- годовой цикл обучения (Программы боевой подготовки подразделений ВДВ, укомплектованных военнослужащими по контракту);
- регламент служебного времени (8-часовой рабочий день);
- обязательно предоставляемые отпуска обучаемым (от 30 до 60 суток);
- увольнение по окончанию или же по невыполнению условий контракта в течение учебного периода;

- круглогодичный призыв из военкоматов для восполнения некомплекта; возникает необходимость доподготовки для службы в частях постоянной боевой готовности ВДВ [4].

Для закрепления пройденного материала, отработки слабо усвоенных тем, подготовки к очередным занятиям, тренировки в выполнении отдельных упражнений и приемов в расписание занятий включается проведение самостоятельной подготовки.

Одиночная подготовка предназначена для закрепления у военнослужащих знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения обязанностей в бою, при обращении с оружием, военной техникой и выполнения задач повседневной службы.

Основным содержанием одиночной подготовки является общевойсковая подготовка военнослужащих всех военноучетных специальностей. Она проводится в течение первого месяца учебного года и совершенствуется в течение учебного года равномерно в соответствии с требованиями Курса стрельб и Курса вождения по периодичности обучения.

Одиночная подготовка сержантов и солдат, проходящих военную службу по контракту, включает в себя:

- первоначальную (общевойсковую) подготовку военнослужащих, поступивших на военную службу по контракту на должности сержантов и солдат;
- приобретение знаний, умений и навыков по занимаемой должности (военно-учетной специальности);
- изучение основ обучения и воспитания личного состава, выработку командирских качеств у сержантов;
- допуск сержантов и солдат к самостоятельной работе на технике, несению боевого дежурства;
- подготовку и сдачу зачетов на присвоение (подтверждение) классной квалификации, освоение смежной специальности;
- подготовку к действиям в составе подразделений.

Индивидуальная подготовка – поддержание и совершенствование в ходе слаживания экипажей, расчетов, подразделений знаний, умений, профессиональных навыков и качеств обучаемых, необходимых им для выполнения должностных и специальных обязанностей в соответствии с занимаемой должностью.

Цель индивидуальной подготовки военнослужащих - полное и качественное освоение ими программ обучения, должностных и специальных обязанностей, достижение высшей квалификации.

Индивидуальная подготовка осуществляется в системе командирской подготовки, в ходе плановых занятий и тренировок при вооружении (оружии), на боевой и специальной технике, тренажерах и других объектах учебной материально-технической базы.

В начале каждого периода обучения в частях проводится комплексное занятие по обеспечению безопасности в условиях повседневной деятельности, отрабатываются совместные действия всего личного состава в штатных подразделениях по боевой готовности.

На учебных занятиях и учениях обязан присутствовать весь личный состав подразделения. С учащимися, освобожденными по болезни от полевых занятий, решением командира роты организуются занятия в классе.

Обобщенным показателем эффективности функционирования психолого-педагогических механизмов усвоения знаний выступает обучаемость военнослужащего. Основными ее показателями являются: темп продвижения в освоении знаний и формировании умений, легкость этого освоения (отсутствие напряжения, утомления, переживание удовлетворения от освоения знаний), гибкость в переключении на новые способы и приемы работы, прочность сохранения освоенного материала.

Данные механизмы обучения реализуются в части (подразделении) через организацию дидактических циклов занятий. Структура дидактических циклов занятий определяется целевыми установками на обучение военнослужащих и должна осуществляться при соблюдении определенных условий.

Помимо познавательной деятельности у военнослужащих в процессе обучения происходит формирование и других сфер психики - эмоциональной и волевой. Все это диктует необходимость осуществления офицером деятельности по проведению в ходе боевой учебы специальных мероприятий, обеспечивающих готовность военнослужащих к воздействию боевого стресса, а также устойчивость их психических ресурсов, затрачиваемых на преодоление боевого стресса. Для этого в ходе боевой подготовки осуществляется психологическая подготовка военнослужащих к предстоящим боевым действиям.

Наиболее распространенным способом психологической подготовки является включение в учебный процесс элементов реальной боевой деятельности. Так, психологическая подготовка механиковводителей может быть реализована за счет совершения ими реального вождения боевой техники. Психологическая подготовка наводчиков орудий усиливается в ходе проведения реальных стрельб на полигоне. В этом случае основным условием эффективности психологической подготовки выступает успешность совершаемых действий. То есть для того, чтобы реальное вождение боевой техники имело психологический эффект, оно должно быть успешным. В этом случае в психике военнослужащего закрепляется устойчивая связь между правильным способом действия и положительно окрашенными эмоциональными переживаниями по поводу этих действий. Тем самым обеспечивается устойчивая связь между умственными способами действий и эмоционально-волевой регуляцией этих действий. Иначе говоря, проявляется основной механизм психологической подготовки [6].

Офицеру в ходе занятий необходимо вызывать у подчиненных требуемые эмоциональные переживания с помощью целенаправленного воздействия на их воображение. За счет этого можно избежать создания реальных элементов боевой действительности, заменив их моделированием ситуаций, вызывающих в воображении военнослужащих картину реального боя. Для водителей, например, процесс психологической подготовки во многом может быть обеспечен созданием специальных тренажеров, работа на которых способна вызвать у них воображение реального вождения боевой машины. В этом случае психологическая картина переживаний будет вполне адекватной реальному вождению. Моделирование реальных условий обеспечивает значительное снижение стоимости боевой учебы при возрастании эффективности психологической подготовки к реальным боевым действиям.

Сочетание приемов психологической подготовки с учебно-боевой деятельностью военнослужащих в ходе занятий и учений может осуществляться различными методами:

- демонстрационные методы (показ действия оружия, демонстрация боевых или защитных возможностей техники и вооружения и др.). При использовании демонстрационных методов деятельность военнослужащего (например, наблюдение) совершенно отличается от боевой. Использование таких методов направлено на формирование общей ориентировки в условиях боевой деятельности и в осваиваемых действиях (теория поэтапного формирования умственных действий);
- условно-ситуативные методы (решение различных задач, деловые игры, тактические учения, КШУ). Когда применяются методы данной группы, военнослужащие выполняют деятельность, по составу элементов и по содержанию соответствующую боевой, но она носит услов-

ный характер. Использование условноситуативных методов направлено на ознакомление с внутренней структурой и логикой боевой деятельности, отработку взаимодействия военнослужащих и подразделений (ассоциативно-рефлекторная концепция обучения);

- методы «реальных» ситуаций. Методы психологической подготовки этой группы предполагают выполнение военнослужащими деятельности в условиях, субъективно воспринимаемых ими как реальные боевые. Это не означает, что реально должно использоваться оружие, но ситуация должна восприниматься как реальная, и военнослужащий должен находиться в состоянии готовности к выполнению определенных боевых действий. Применение методов «реальных» боевых ситуаций направлено на актуализацию мотивов, адекватных мотивам боевой деятельности, а также на формирование ориентировки в смыслах выполняемых действий (проблемно-деятельностная технология обучения).

При организации процесса психологической подготовки офицерам необходимо руководствоваться следующими правилами:

- вносить элементы, затрудняющие деятельность, только после освоения военнослужащими порядка выполнения действий в нормальных условиях;
- используемые в ходе занятий приемы моделирования психологических факторов боя должны соответствовать по смыслу содержанию отрабатываемых действий;
- моделировать боевые ситуации необходимо в случайном порядке, неожиданно для военнослужащих, чтобы не было привыкания к последовательности моделирования;
- наиболее часто следует моделировать те факторы боя, вероятность воздействия которых на данных специалистов выше;
- при моделировании факторов боя уровень психической нагрузки должен позволять большинству военнослужащих получать положительный результат в преодолении напряженности и достижении бое-

вого успеха;

- если военнослужащий не справился с «боевой ситуацией», ему на следующей тренировке надо предложить задачу более легкую по тем моделируемым факторам, которые послужили причиной его затруднений. [6].

Проведение занятий с использованием приемов психологической подготовки включает ряд этапов.

В ходе подготовительного этапа уточняются задачи психологической подготовки, последовательность и время включения в занятия приемов моделирования психологических факторов боя, проводится инструктаж по мерам безопасности, а также готовятся средства моделирования психологических факторов. К средствам моделирования в первую очередь относятся средства имитации внешних признаков боя, учебное вооружение и техника, здания и сооружения, тренажеры и имитаторы, макеты и муляжи, схемы и наглядные пособия, фото- и киноматериалы.

В процессе основного этапа личный состав непосредственно выполняет нормативы, решает те или иные учебно-боевые задачи в условиях моделирования различных психологических факторов боя. При этом психическое изнурение может быть вызвано с помощью продолжительного воздействия звуков взрывов и грохота, воздействия криками, стонами, воплями, применения тошнотворных и других резких и неприятных запахов, использования специальных чучел раненых и убитых. Физическое изнурение последует при проведении занятий в неблагоприятных погодных условиях, длительных действиях без сна, создании искусственных отказов техники и оружия, широком применении инженерных препятствий, действиях в темноте. Кроме того, напряженность может быть достигнута за счет развития духа соревнования между подразделениями, посредством постановки и решения одновременно нескольких задач, путем организации нестандартных действий «противника».

Применение указанных средств должно осуществляться в соответствии с логикой учебно-боевых действий. Например, в острые, критические моменты целесообразно использовать вопли, стоны, крики раненых и пострадавших. Создавая имитацию разрушений и чучела, надо стремиться максимально приблизить модельную картину к реальной обстановке боя. Результативной является также попутная демонстрация возможностей техники и вооружения по воздействию на окружающую среду: наезд танков на деревья, преодоление воронок от взрывов, обгоревших от зажигательного оружия зданий, и др.

Применение приведенных приемов может осуществляться как самим руководителем занятий, так и специально создаваемой группой имитации. Исходя из целей и порядка организации занятий, моделирование психологических факторов боя может осуществляться как последовательно для каждого военнослужащего (например, нанесение зажигательного вещества на защитное покрытие воина и его действия с ним), так и для целых групп военнослужащих - экипажей, расчетов или всего подразделения в целом. Командир должен заранее определить последовательность выполнения упражнений и есть ли необходимость остальным подчиненным наблюдать за результатами выполнения упражнения военнослужащими.

На заключительном этапе руководитель проводит разбор действий, подводит итоги прошедшего занятия. Основное внимание целесообразно обратить на качество выполнения нормативов военнослужащими и подразделением в целом, указать на наиболее характерные ошибки в действиях военнослужащих, раскрыть причины этого, а также последствия для реальных боевых действий и отметить наиболее отличившихся воинов

Таким образом, знание офицерами сущности содержания современных концепций обучения позволит более качественно и эффективно организовывать обучение военнослужащих в части (подразделении), развивать у них военно-профессиональные знания, навыки и умения.

Научно-педагогической и методологической основой качества обучения и воспитания военнослужащего является достижение нормативного уровня подготовки военнослужащих по специальности через реализацию задач по формированию профессионального сержантского корпуса и коренному изменению качества организации учебного процесса в учебных воинских частях с использованием современных обучающих технологий и технических средств обучения.

Совершенствование системы подготовки военнослужащий предполагает приведение всей совокупности ее взаимосвязанных элементов (подсистем) в состояние, обеспечивающее повышение уровня общевойсковой подготовки курсантов, ориентацию системы обучения на усвоение военнослужащими определенного объема знаний, привитие умений и навыков по специальности, полную реализацию физических возможностей и морально-нравственных характеристик личного состава.

Реформа существующей системы подготовки военнослужащего основывается на следующих основных критериях: достаточность по объему; эффективность и качество; обеспеченность подготовки; управляемость процесса подготовки; стоимость обучения.

Исходя из определения сущности системы военно-профессионального образования (ВПО), был определен ряд требований к системе ВПО военнослужащих. Анализируемая система должна отвечать следующим требованиям: к первой группе требований, обусловленных внешними профессиональными образовательными связями учебных заведений, относятся требования:

- социальной обусловленности системы ВПО;
- военно-профессиональной обусловленности данной системы;
- правовой обусловленности образовательной системы;
- научной обусловленности ВПО специалистов;
- интеграции ВПО младших командиров с системой среднего образования в стране;
- материально-технической обусловленности военно-профессиональной образовательной системы в окружных учебных центрах.

Ко второй группе требований, обусловленных внутренними профессиональными образовательными связями окружных учебных центров, относятся:

- целостность;
- устойчивость;
- инвариантность;
- многофункциональность;
- динамизм;
- информационность;
- наблюдаемость;
- адаптивность;
- управляемость.

Основной целью профессиональной образовательной политики в современной военной школе должно стать обеспечение современного качества военно-профессионального образования на основе сохранения его фундаментальности, научности и профессиональной направленности, соответствия актуальным и перспективным потребностям личности младшего командира. Она призвана ориентировать руководящий и преподавательский состав учебных центров по подготовке младших командиров, на всесторонний и комплексный подход к реализации системы военно-профессионального образования, предостерегать их от ошибок в решении конкретных профессиональных задач.

Обозначенная выше общая цель включает в себя следующие составные элементы:

1. Определение целей военно-профессиональной подготовки военнослужащих,

предписанных государством, Министерством обороны, учебными заведениями:

- подготовка военнослужащих как граждан правового и демократического государства;
- подготовка военнослужащих по конкретным военным специальностям к соответствующим видам профессиональной деятельности в войсках;
- подготовка военнослужащих по гражданским специальностям с присвоением специальности менеджер;
- подготовка каждого обучаемого к конкретной профессиональной деятельности по военной специальности.
- 2. Постановку дифференцированных целей ВПО.
- 3. Учет и при необходимости корректировку личностных целей ВПО военнослужащего, как декларируемых на словах, так и реально осуществляемых во время их учебы и службы.

Ведущая роль в оценке качества образования определяется все большим взаимодействием образования с экономикой, культурой, другими областями общественной жизни и протекающими в них процессами диверсификации. Идея качества актуальна для всех без исключения компонентов и уровней системы образования. Она в одинаковой степени применима для оценки кадровой, содержательной, нормативной, материально-технической и других подсистем.

Система подготовки военных кадров в ее целостном проявлении складывается из совокупности подсистем, объединенных единым общим замыслом, концепцией функционирования для эффективного выполнения государственного заказа на подготовку кадров для силовых ведомств. Ее структурными звеньями как самостоятельными подсистемами выступают военноучебные заведения, органы управления и обеспечения. Для достижения желаемой продуктивности управления качеством подготовки военных кадров необходимо создание и развитие концептуальных и тех-

нологических основ эффективного управления всеми процессами в целостной интегрированной системе подготовки.

Традиционно при определении качества образования имеются в виду три основных вектора:

- качество содержания образования (качество образованности личности);
- качество образовательных технологий (методов и форм обучения и воспитания);
 - качество образовательных результатов.

Построение учебного процесса на принципах обучения курсантов командирами учебных подразделений (командирами учебных рот, взводов и отделений) исчерпало возможности по повышению эффективности и интенсивности учебной работы и требует перехода к более высоким формам преподавания учебных дисциплин — обучению на циклах подготовки с учетом особенностей в подготовки с учетом особенностей в подготовке различных категорий военнослужащих (рядового и сержантского состава, военнослужащих проходящих военную службу по призыву и по контракту).

Решение задач управления качеством подготовки сержантских кадров предполагает применение целостного системного подхода на основе координации и интеграции всех видов деятельности в образовательной сфере и требований к подготовке кадров для соответствующих министерств и ведомств. Современная система подготовки сержантских кадров в военно-учебных заведениях имеет сложную структуру, основными ее подсистемами являются теоретико-методологическая, организационная, правовая, педагогическая, экономическая, технологическая. Подсистемы находятся в сложном взаимодействии между собой и другими сферами общественной жизни. В связи с этим, важнейшим принципом управления качеством подготовки кадров, как на государственном, так и на институциональном уровне должен быть принцип системности, основной компонентой которого становится методология.

Определение методологии и разработка исследовательских оснований изучения проблемы управления качеством подготовки курсантов в целом предусматривает:

- выявление ключевых положений современных концепций познания и образования с помощью которых возможно определение методологических подходов;
- определение основных областей теоретических знаний и эмпирического опыта по проблеме управления качеством подготовки курсантов военно-учебных частей и на этой основе уточнение и при необходимости введение понятий и категорий;
- перевод наиболее общих научных идей и положений в конкретную программу исследования, а также формирование инструментария и порядка его применения для достижения цели диссертации [3].

Анализируя качество обучения курсантов в военно-учебных заведениях необходимо заметить, что оно зависит от ряда факторов, которые во взаимодействии с системным подходом образуют модель процесса обучения. Такими факторами можно назвать профессионализм и методическую грамотность офицеров и сержантов и состояние учебно-материальной базы.

Анализ подготовки младших командиров частей ВДВ свидетельствует о необходимости изменения подходов к обучению военнослужащих, требует перехода к более высоким формам преподавания учебных дисциплин – обучению на циклах подготовки с учетом отличий в подготовке различных категорий военнослужащих (рядового и сержантского состава, военнослужащих по призыву и по контракту).

Сегодня на повестку дня необходимо выносить одну из главных задач — задачу формирования качественно нового сержантского корпуса, высоко обученного и способного к воспитанию подчиненного личного состава. Решению проблемы подготовки и организации работы сержантского состава придается первостепенное значение.

Нужно кардинально менять подходы к этой категории должностных лиц, прак-

тически заняться формированием сержантского корпуса: подбором личного состава на сержантские должности, его обучением и воспитанием, и, конечно, спрашивать с них. В этой связи планируется провести ряд мероприятий, направленных на повышение статуса, улучшение подготовки, определение роли и места сержантов в Сухопутных войсках и Вооруженных Силах в целом:

- на первом этапе – проводить комплектование должностей сержантов частей постоянной готовности военнослужащими по контракту в соответствии с планом перевода соединений и воинских частей Сухопутных войск на контрактный принцип комплектования;

- на втором этапе — продолжить доукомплектование должностей сержантов в частях постоянной готовности, учебных центрах и остальных воинских частях в рамках реализации ФЦП «По обеспечению комплектования должностей сержантов (старшин), а также матросов плавсостава военнослужащими, проходящими военную службу по контракту» на 2009 — 2011 годы.

Методологической основой совершенствования системы подготовки младших специалистов необходимо определить следующие моменты достижение нормативного уровня одиночной подготовки военнослужащих, через реализацию задач по формированию высокопрофессионального сержантского корпуса и коренного изменения качества организации учебного процесса в учебных частях с использованием современных обучающих технологий и технических средств обучения.

Базовое звено системы подготовки младших специалистов - учебная воинская часть (учебный центр), модернизация которой предполагает не только ориентацию подготовки на усвоение курсантами определенного объема знаний по специальности, совершенствование их общевойсковой подготовки, физических возможностей, морально-нравственных характеристик, но и на развитие всей инфраструктуры воинской части. Учебная воинская часть (учебный центр) должна формировать целостную систему знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной работы и личной ответственности курсантов, то есть ключевые моменты, определяющие современное качество подготовки специалистов для войск.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Барабанщиков А. В. Педагогические основы обучения советских воинов: Дис. ... д-ра. пед. наук. M.: 1969.
- 2. Булынский Н. Н. Теория и практика управления качеством образования в профессиональных училищах: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 1997. 38 с.
- 3. Гибкие образовательные структуры в системе среднего профессионального образования / Л. Г. Семушина, Л. В. Зосимовский, В. И. Байденко и др. М., 2005. С. 56.
- 4. Костин К. К., Марков А. С. Психолого-педагогические особенности профессиональной подготовки младшего командного состава // Российский научный журнал. 2009. № 1 (8). С. 121-131.
- 5. Марков А. С. Психолого-педагогические особенности подготовки преподавательского состава военных вузов // Российский научный журнал. -2008. -№ 4 (5). C. 102-109.
- 6. Марков А.С., Костин К.К. Особенности проведения психолого-педагогических экспериментов в военных вузах // Российский научный журнал. -2009. -№ 2 (9). C. 106-111.
- 7. Оскарсон Б. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана // Оценка качества профессионального образования / Под ред. В. И. Байденко, Дж. ван Зантворта. M., 2001. C. 44-46.
 - 8. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. M., 1986. C. 93

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ А. И. ГЕРЦЕНА, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ



УДК 159.922.7(075) ББК 88.485я22

Нейропсихология детского возраста, психология развития, клиническая нейропсихология



ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ ПРИ ГИДРОЦЕФАЛИИ

Кандидат психологических наук Л. П. Лассан

В работе представлены результаты психологического исследования когнитивных функций 78 больных гидроцефалией и 119 здоровых четырех возрастных групп: 7-9 лет, 10-12 лет, 13-15 лет и 16-18 лет. Для каждой возрастной категории рассчитана формула, позволяющая отнести каждого исследованного индивида либо к больным гидроцефалией, либо к здоровым.

Ключевые слова

Гидроцефалия, когнитивные функции, школьный возраст

идроцефалия является одним из частых заболеваний и определяется как расширение ликворосодержащих систем за счет уменьшения объема мозгового вещества в результате расстройства ликворообращения и избыточного скопления цереброспинальной жидкости [5]. Нередко водянка мозга сопровождает объемные, воспалительные и травматические заболевания мозга у детей. Характерное для гидроцефалии расширение желудочков мозга, возникающее за счет увеличения в них цереброспинальной жидкости, приводит к атрофии мозговой ткани, особенно выраженной в области мозолистого тела, которое играет значительную роль в формировании межполушарной асимметрии.

Работы, посвященные освещению вопросов изменения психики при гидроцефалии, немногочисленны [1, 2, 3, 7]. В них приводятся данные о том, что при водянке мозга может наблюдаться как нормальный уровень развития отдельных психических функций, так и полное отсутствие всяких признаков интеллекта. К характерным нарушениям психики больных гидроцефалией относят резонерство, эйфорию, нарушения внимания и инициативы, быструю утомляемость. Часто отмечаются нарушения зрительного восприятия и пространственных представлений, которые диссоциируют с хорошим восприятием и запоминанием слуховых (как вербальных, так и невербальных) стимулов и прекрасным музыкальным слухом. Патология развития при гидроцефалии нередко обнаруживается только с возрастом: разница между реальными возможностями больного и тем, что он должен уметь делать, все больше возрастает [4].

По данным Э. Г. Симерницкой (1985), различия в психическом развитии детей

не связаны с тяжестью гидроцефалии, которая оценивалась разными показателями: степенью расширения желудочков мозга, истончением мозговой коры, превышением размеров окружности черепа и др.

Своевременное хирургическое лечение помогает предупредить нарушения психического развития у больных гидроцефалией, и оно наиболее эффективно тогда, когда изменения мозга, сопутствующие гидроцефалии, не стали необратимыми. В некоторых работах указывается, что дети, оперированные в первом полугодии жизни, имеют более высокие показатели интеллектуального развития, чем оперированные в более позднем возрасте [8]. Вместе с тем, представление о том, что хирургическое лечение гидроцефалии обеспечивает возможность нормального развития только в случае его проведения до 6-месячного возраста, не получило подтверждение в исследованиях Э. Г. Симерницкой (1985).

Характер расстройств при ранней гидроцефалии качественно отличается от всех известных форм очаговых поражений мозга и проявляется не только симптомами недоразвития, но и гиперразвития отдельных функций, не только торможением, но и ирритацией соответствующих мозговых структур. По мнению Э. Г. Симерницкой (1985), это своеобразие позволяет объединить комплекс нарушений, специфичных для гидроцефалии, в самостоятельный нейропсихологический синдром [4. С. 168].

Представляется актуальным выявление алгоритма, позволяющего практическому психологу диагностировать нарушения когнитивных функций при гидроцефалии у больных разного возраста и дифференцировать их от нормы.

Данная работа основана на результатах ретроспективного анализа нейропсихологического исследования 78 пациентов в возрасте от 7 до 18 лет с врожденной гидроцефалией различной (неопухолевого)

генеза, среди них лиц мужского пола было 44 человека, женского — 34. Стационарное и амбулаторное обследование и лечение проводилось в Российском научно-исследовательском институте им. Проф. А. Л. Поленова с 1992 по 2006 г.

Изучение нарушений когнитивных функций предполагает сопоставление результатов с соответствующими нормальными показателями той же возрастной категории здоровых детей. Поэтому для возможности сравнения полученных данных с нормой была исследована тем же набором нейропсихологических методик контрольная группа 119 здоровых испытуемых, которые являлись учениками 1—10 классов средних школ Санкт-Петербурга. Критерием отбора служила успешность обучения.

С учетом специфики данного контингента больных были использованы стандартные патопсихологические методики для изучения памяти и внимания (запоминание 10 слов и 9 трудно вербализуемых фигур, таблицы Шульте). Эти методики соответствовали важным и необходимым требованиям: простота и доступность выполнения заданий независимо от возраста, возможность по одной методике получить несколько характеристик психической деятельности, относительно небольшая продолжительность процедуры исследования (с учетом тяжести состояния больных). Особенности памяти изучали в зависимости от модальности запоминаемой информации, ее содержания и способа воспроизведения. Исследовались объем вербальной памяти (зрительной и слуховой) и зрительной пространственной в звене кратковременного и отсроченного воспроизведения. С целью исследования несформированности/нарушения письма, чтения, счета, экспрессивной и импрессивной речи, двигательной сферы (динамического праксиса, реципрокной координации), зрительного и тактильного восприятия использовались пробы из набора нейропсихологических тестов А. Р. Лурия [6].

Для анализа были взяты 17 показателей когнитивных функций, из них 6 – памяти и внимания: объем краткосрочной слухоречевой памяти (КПсл1), объем воспроизведения после трехкратного повторения (успешность заучивания КПсл3), объем отсроченного воспроизведения (ДПсл), объем краткосрочной зрительной вербальной памяти (КПзр), объем краткосрочной зрительной пространственной памяти (КПо) и объем внимания (ОВ). Объем памяти определяли количеством правильно воспроизведенных слов или фигур. Объем внимания измеряли временем (в сек) поиска чисел в таблицах Шульте (при дальнейшем анализе использовали не абсолютное значение объема внимания, а его логарифм, чтобы сделать симметричным распределение зна-

Навыки чтения, письма, счета, речевые функции (понимание речи, повторная речь, называние предметов), тактильный гнозис, зрительный предметный гнозис, зрительный пространственный гнозис, динамический праксис, реципрокную координацию оценивали в баллах: 0 - нет нарушений, 1 – легкие нарушения, 2 – выраженные нарушения. Нарушения корковых функций в большинстве случаев были выражены слабо или, особенно у здоровых, отсутствовали (1 или 0 баллов). Поэтому 11 показателей объединены в четыре группы: чтение, письмо, счет - навыки; понимание речи, повторная речь, называние предметов - речь; зрительный предметный гнозис, зрительный пространственный гнозис, тактильный гнозис – восприятие (гнозис); динамический праксис, реципрокная координация – двигательная сфера (праксис). При дальнейшем анализе сравнения проводили между этими объединенными группами показателей.

Корреляционный анализ (с разбивкой по году) выявил сильную зависимость показателей психических функций от

возраста, как в норме, так и при патологии головного мозга. Для возможности дальнейшего анализа, чтобы увеличить размер сравниваемых групп, все больные и здоровые были разделены на четыре возрастные группы: первая 7-9, вторая 10-12, третья 13-15, четвертая 16-18 лет. Корреляции внутри этих групп были значительно ниже, чем при корреляционном анализе по всем возрастам с разбивкой по году, это позволило рассматривать их как однородные выборки и сделало правомерным последующий анализ.

По возрастным группам дети и подростки распределились следующим образом: младший школьный возраст — 11 больных и 28 здоровых, предпубертатный возраст — 24 и 31, пубертатный возраст — 30 и 33, старший школьный возраст — 13 и 27, соответственно. Соотношение мальчиков и девочек в группах здоровых было равное, за исключением группы младших школьников 7 — 9 лет, где девочек оказалось в 2 раза больше (19 девочек и 9 мальчиков), что можно объяснить критерием отбора здоровых испытуемых.

Для разработки способа прогнозирования диагностики гидроцефалии по данным исследования когнитивных функций использован математический метод линейного дискриминантного анализа, который рассчитывает формулу (решающее правило), позволяющую отнести каждого исследованного ребенка к определенной группе (1-ая группа – больные гидроцефалией, 2-ая группа – здоровые), когда заранее неизвестно, к какой из групп он принадлежит. В результате применения этого метода получается линейная форма (называемая дискриминантной функцией) вида: $Y = C_0 + C_1 X_1 + C_2 X_2 + \dots C_k X_k$, где k – число показателей; $x_0, x_1, x_2, \dots x_k$ - значения показателей конкретного обследованного; $\mathbf{c_0}$, $\mathbf{c_1}$, $\mathbf{c_2}$, ... $\mathbf{c_k}$ - коэффициенты показателей, которые определяются в результате применения метода дискриминантного анализа. Если в результате подстановки данных $\mathbf{x}_0, \, \mathbf{x}_1, \, \mathbf{x}_2, \, \dots \, \mathbf{x}_k$ для конкретного испытуемого в указанную линейную форму получается значение $\mathbf{Y} \geq \mathbf{0}$, то его относят к первой группе, если $\mathbf{Y} < \mathbf{0}$ — то ко второй.

В рамках дискриминантного анализа проведено сравнение средних значений показателей по критерию Wilks' Lambda в каждой возрастной группе между здоровыми и больными. Во всех возрастных группах выявлены высокозначимые различия (преимущественно р ≤ 0,001) между всеми средними показателями больных с гидроцефалией и здоровых. В старшей возрастной группе (16-18 лет) значимо не различаются только средние значения успешности заучивания КПсл3 (количество слов, воспроизведенных после трехкрат-

ного повторения).

Обнаружены достаточно высокие канонические корреляции (Canonical correlation – корреляции между рассчитанными значениями дискриминантной функции и показателем принадлежности к группе): 0,938 в группе 7-9 лет, 0,854 в группе 10-12 лет, 0,777 в группе 13-15 лет, 0,801 в группе 16-18 лет.

Тест на различия средних значений дискриминантной функции (Wilks' Lambda) в обеих группах выявил очень высокие значимые различия между средними значениями дискриминантной функции в группе гидроцефалии и уздоровых, то есть очень хорошую классификацию (р < .001) в каждой возрастной группе.

Расчет корреляции между значения-

Таблица 1. Структурные матрицы (значения упорядочены по абсолютной величине корреляций)

7 - 9 лет		10 - 12 лет		13 - 15 лет		16 - 18 лет	
переменные	r	переменные	r	переменные	r	переменные	r
праксис	-,559	гнозис	,773	КПзр	,686	ДПсл	,662
гнозис	-,489	праксис	,744	ДПсл	,634	речь	-,464
КПзр	,376	ДПсл	-,470	ln_OB	-,547	КПзр	,420
речь	-,358	КПо	-,467	КПо	,539	гнозис	-,404
ln_OB	-,333	КПсл1	-,442	гнозис	-,483	навыки	-,375
ДПсл	,331	ln_OB	,361	речь	-,457	КПо	,352
КПо	,237	речь	,361	праксис	-,455	ln_OB	-,344
навыки	-,222	навыки	,333	КПсл1	,379	КПсл1	,342
КПсл1	,192	КПзр	-,313	навыки	-,364	праксис	-,264
КПсл3	,159	КПсл3	-,216	КПсл3	,237	КПсл3	,151

ми дискриминантной функции и каждой из переменных позволил проанализировать информативность показателей психических функций в каждой возрастной группе с точки зрения распознавания и возрастную динамику диагностической приоритетности отдельных функций.

В младших возрастных группах (7-9 и 10-12 лет) нарушения гнозиса и праксиса являются наиболее информативными признаками, по которым больные гид-

роцефалией отличаются от здоровых. С увеличением возраста больных информационная значимость нарушений праксиса снижается (в группе 16-18 лет на предпоследнем месте). Нарушения гнозиса, особенно зрительного пространственного гнозиса, остаются достаточно информативными для различения от нормы и у больных старшего возраста. В возрастной группе 13-15 лет наиболее сильную корреляцию с дискриминантной функ-

ций имеют показатели объема зрительной вербальной памяти и объема слухоречевой памяти в звене отсроченного воспроизведения (r=0,686 и r=0,634, соответственно). У больных гидроцефалией в возрасте 16-18 лет самым информативным признаком при распознавании патологии от нормы является снижение слухоречевой памяти в звене отсроченного воспроизведения (r=0,662). Во всех возрастных группах наименее информа-

тивным для распознавания патологии от нормы оказался показатель успешности заучивания КПсл3 (количество слов, воспроизведенных после трехкратного повторения).

В практической работе задача сводится к тому, что психолог по результатам исследования когнитивных функций должен определить: какой из двух вариантов (норма или патология) наиболее вероятен для индивида. Для решения

Таблица 2. Результаты классификации

Возрастная				Предсказанные		Всего
группа				гидроцефалия	здоровые	
7 - 9 лет	Исходные	Частота	гидроцефалия	11	0	11
			здоровые	0	28	28
		%	гидроцефалия	100,0	,0	100,0
			здоровые	,0	100,0	100,0
10 - 12 лет	Исходные	Частота	гидроцефалия	22	2	24
			здоровые	0	31	31
		%	гидроцефалия	91,7	8,3	100,0
			здоровые	,0	100,0	100,0
13 - 15 лет	Исходные	Частота	гидроцефалия	26	4	30
			здоровые	1	32	33
		%	гидроцефалия	86,7	13,3	100,0
			здоровые	3,0	97,0	100,0
16 - 18 лет	Исходные	Частота	гидроцефалия	11	2	13
			здоровые	0	27	27
		%	гидроцефалия	84,6	15,4	100,0
			здоровые	,0	100,0	100,0

этой задачи при проведении дискриминантного анализа рассчитаны вероятности правильной и ошибочной классификации для каждой группы, т. е. вероятности, с которыми больной может попасть в группу здоровых и наоборот. На основании этих вероятностей можно судить о надежности прогноза (дискриминации).

По формуле Байеса рассчитаны вероятности правильного прогноза в каждой

возрастной группе: в 7-9 лет вероятность правильного прогноза 100,0%, во второй возрастной группе — 96,4%, в третьей — 92,1%, в четвертой — 95,0%.

В рамках дискриминантного анализа получены нестандартизированные коэффициенты дискриминантного уравнения. По этим уравнениям можно рассчитывать значения дискриминантной функции для каждого индивида определенного возраста.

Таблица 3. Канонические коэффициенты дискриминантной функции

		Возрасти из группи					
		Возрастные группы					
	переменные	7 - 9 лет	10 - 12 лет	13 - 15 лет	16 - 18 лет		
x 1	ln_OB	-,274	,753	-1,483	,594		
x2	гнозис	-1,534	1,546	-,392	-1,437		
x3	ДПсл	-,047	-,158	,116	,437		
x4	КПзр	,554	-,026	,374	,167		
x5	КПо	,242	-,068	,039	-,055		
х6	КПсл1	,216	-,059	-,007	,421		
x 7	КПсл3	-,246	,114	-,062	-,403		
x8	навыки	1,657	,051	-,776	2,153		
х9	праксис	-1,558	1,024	,115	1,347		
x10	речь	-1,556	-,301	-,582	-3,571		
d	(Constant)	-,595	-3,943	3,592	-4,418		

Диагностические формулы при классификации здоровых и больных гидроцефалией:

в возрасте 7-9 лет

 $y = -,274 * x_1 - 1,534 * x_2 - ,047 * x_3 + ,554 * x_4 + ,242 * x_5 + ,216 * x_6 - ,246 * x_7 + 1,657 * x_8 - 1,558 * x_9 - 1,556 * x_{10} - ,595.$

 $C_1 = -1.2795$. Если $y \le C_1$, то у ребенка — гидроцефалия, если $y > C_1$, то ребенок относится к группе здоровых..

в возрасте 10-12 лет

 $y = ,753 * x_1 + 1,546 * x_2 - ,158 * x_3 - ,026$ $* x_4 - ,068 * x_5 - ,059 * x_6 + ,114 * x_7 + ,051 *$ $x_8 1,024 * x_9 - ,301 * x_{10} - 3,943.$

 $C_2 = 0.2065$. Если $y \ge C_2$, то у ребенка — гидроцефалия, если $y < C_2$, то ребенок относится к группе здоровых.

в возрасте 13-15 лет

 $y = -1,483 * x_1 - ,392 * x_2 + ,116 * x_3 + ,374 * x_4 + ,039 * x_5 - ,007 * x_6 - ,062 * x_7 - ,776 * x_8 + ,115 * x_9 - ,582 * x_{10} + 3,592.$

 $C_3 = -0.058$. Если $y \le C_3$, то у подростка – гидроцефалия, если $y > C_3$, то подросток относится к группе здоровых.

в возрасте 16-18 лет

 $y = ,594 *x_1 - 1,437 *x_2 + ,437 *x_3 + ,167$ $*x_4 - ,055 *x_5 + ,421 *x_6 - ,403 *x_7 + 2,153$ $*x_8 1,347 *x_9 - 3,571 *x_{10} - 4,418.$ C_4 = -0.487. Если $y \le C_4$, то у подростка – гидроцефалия, если $y > C_4$, то подросток относится к группе здоровых.

Выводы

- 1. Во всех возрастных группах выявлены высокозначимые различия между всеми средними значениями показателей когнитивных функций больных с гидроцефалией и здоровых.
- 2. В младших возрастных группах нарушения гнозиса и праксиса являются наиболее информативными признаками, по которым больные гидроцефалией отличаются от здоровых. У больных гидроцефалией старших возрастных групп самыми информативными признаками при распознавании патологии от нормы являются нарушения зрительной вербальной памяти и слухоречевой памяти в звене отсроченного воспроизведения.
- 3. В каждой возрастной группе обнаружена высокая вероятность правильного прогноза классификации больных и здоровых.
- 4. Рассчитаны диагностические формулы при классификации здоровых и больных гидроцефалией для четырех возрастных групп.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Берснев В. П., Хачатрян В. А., Лассан Л. П. Дифференциальная оценка психомоторного развития детей в диагностике и лечении врожденной гидроцефалии // Материалы научно-практической конференции, посвященной 30-летию нейрохирургического отделения республиканской клинической больницы. Махачкала, 1993. С. 36-37.
- 2. Буклина С. Б., Филатов Ю. М., Мякота А. Е. Клинико-нейропсихологические обследования больных с арезорбтивной гидроцефалией // Вопросы нейрохирургии им. акад. Н. Н. Бурденко. 1993. Вып. 4. С. 21-24.
- 3. Симерницкая Э. Г., Симерницкий Б. П. О нарушениях высших психических функций у больных с ранней гидроцефалией // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. -1981. -№ 10. С. 1470-1474.
- 4. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. М., 1985. 190 с.
- 5. Хачатрян В. А., Берснев В. П., Сафин Ш. М., Орлов Ю. А., Трофимова Т. Н. Гидроцефалия: патогенез, диагностика, хирургическое лечение. СПб, 1998. 223 с.
 - 6. Хомская Е. Д. Нейропсихология: 4-е изд. СПб.: Питер, 2006. C. 441-466.
- 7. Op Heij C.P.M.O., RemerW.O., Cabreils F.J.M. Intellectual sequelae of primary non-obstructive hydrocephalus in infancy: Analysis of 50 cases // Clin. Neurol. Neurosurg. 1985. Vol. 87. N 4. P. 247-253.
- 8. Raimondi A.J., Soare P. Intellectual development in shunted hydrocephalic children // Amer. J. Diseases Child. 1974. V. 127.

ВОЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, г. МОСКВА



УДК 37.013 ББК 74.58

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ У РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Кандидат педагогических наук Ю. А. Ленев

Научная статья раскрывает одно из важных направлений развития теории и практики воспитания слушателей и курсантов в высшей военной школе. Функционирование и развитие воспитательной системы в военном вузе всецело обусловлено и зависит от уровня системологической подготовки у различных категорий воспитателей военного вуза.

Обосновываются сущность и особенности системологической подготовки, модель процесса, содержание и основные пути совершенствования системологической подготовки в военном вузе и условия, способствующие повышению ее эффективности.

Ключевые слова

Сущность, содержание и модель процесса формирования знаний, навыков и умений по теории системных образований; принципы, методы и задачи организации системологической подготовки, ее программирования

овременное состояние и условия функционирования, развития воспитательной системы [1. С. 5; 3. С. 127-130; 229-231; 9.] носит проблемный характер в силу того, что реально существует противоречие: несоответствие квалификации руководителей различного ранга военного вуза потребностям высокого уровня функционирования воспитательной системы, что отрицательно сказывается на результатах её деятельности.

Разрешение данного противоречия предполагает соблюдение следующих условий. Во-первых, в рамках психолого-педагогической подготовки различных категорий воспитателей в военном вузе (педагоги, командиры, офицеры-воспитате-

ли, офицеры отделов и служб) целесообразно выделять специальное направление в системе этой подготовки - системологическую подготовку, целью которой будет вооружение всех воспитателей знаниями, навыками и умениями теории системного подхода в воспитании [4. С. 22-32]. Выделение в психолого-педагогической подготовке системологической подготовки обусловлено актуальностью внедрения теории системного похода в воспитании. Во-вторых, данная подготовка является специфической, сложной и объемной. Уровень данной подготовки у различных категорий воспитателей зависит от: а) придании данной подготовке самостоятельной специфической направленности; б) выделение данной подготовки в самостоятельное направление обусловлено сложным теоретическим материалом, его объемом и временем, необходимым для его изучения, освоения и усвоения; в) в данной подготовке, в её организации и проведении выделяются различные подходы, (системный, программно-целевой, лично-социально-деятельностный, комплексный и др.).

Исходя из этого автор предлагает под сущностью системологической подготовки понимать целенаправленный, организованный, систематический, специфический педагогический процесс поэтапного, модульно-последовательного осмысленного овладения основами знаний теории системного подхода в воспитании и на основе имеющихся знаний и способностей организации воспитательной работы совершенствовать и развивать знания, навыки и умения теории и практики воспитательных систем, различных системных образований в воспитании, которые позволяют успешно решать задачи по обеспечению оптимального функционирования и динамического развития воспитательной системы военного вуза.

Системологическая подготовка имеет свои специфические особенности.

- 1. Четная алгоритмизация подготовки, выделение в данной подготовке специфических этапов и последовательное прохождение их. Невозможно обеспечить функционирование воспитательной системы в военном вузе без знания теории воспитательных систем, а последнее обусловлено знанием теории системного подхода.
- 2. Выход воспитательной системы военного вуза на высокий технологический уровень функционирования предполагает последовательное освоение теории воспитательных систем на различных уровнях (научно-теоретическом, логико-гносеологическом, аксиологическом, технологическом, процессуальным и научнопрактическом).
 - 3. Оптимальный уровень системологи-

ческой подготовки обусловлен соблюдением требований принципов: обеспечения единства профессиональной и учебно-познавательной деятельности; единство научной исследовательской и творческой деятельности; единство теоретической и практической подготовки; единство организации целенаправленного вооружения знаниями, навыками, умениями и самостоятельного осмысленного овладения ими и др.

Цель системологической подготовки заключается и конкретизируется в решении ряда взаимосвязанных задач: формирование, развитие и углубление, обновление и систематизирование знаний, навыков, умений; коррекция неправильно сформированных представлений и стереотипов о воспитании как сложном социальном явлении; формирование и развитие групп профессионально-важных качеств: профессиональных, психологопедагогических, организаторских, управленческих, коммуникативных, нравственных, личностных и др.; формировании креативного мышления, овладение теорией системного анализа, овладение проектно-творческой деятельностью и др.

Процесс формирования знаний, навыков и умений теории и практики воспитательных систем спроектирован методом моделирования. Модель данного процесса, как системное образование по своей структуре предполагает: постановку целей; содержание, организацию и технологию данного процесса; субъект-объектные отношения; взаимодействие между структурными элементами; диагностику и корректировку данного процесса. Функционирование данной модели предполагает вооружение руководителей знаниями, навыками и умениями теории воспитательных систем, что отражает содержание системологической подготовки.

Содержанием системологической подготовки является формирование: креативного мышления; представлений о взаимосвязи элементов воспитательной системы, личностных отношениях; умения учитывать управленческий аспект во всех видах вузовской деятельности; умения самостоятельно приобретать, усваивать и применять в педагогической деятельности теорию системного подхода; наблюдать и объяснять современные системные явления; владеть методами и практикой системного анализа в пределах должностных обязанностей; уметь прогнозировать и оценивать воспитательные последствия различных видов деятельности; проявлять активную жизненную позиции по отношению к воспитательным процессам, происходящим в обществе, в военно-учебных заведениях, в Вооруженных Силах, связанных с реформированием всех сфер жизнедеятельности России и реформой Вооруженных Сил; установки на эффективное использование теоретических положений для повышения эффективности функционирования и развития воспитательной системы ввуза; адекватного поведения в различных служебных ситуациях, учета действий многообразия факторов, влияющих на результаты деятельности и воспитательной практики в ввузе.

Одним из важных путей совершенствования системологической подготовки руководителей является реализация программно-целевого принципа в данной полготовке.

Программирование системологической подготовки офицеров-воспитателей, педагогов в ввузе предполагает разработку следующих методических материалов: программы, тематические планы новых учебных дисциплин, специальных курсов учебно-методических сборов, семинаров по теории и практике воспитательных систем; методики проведения различных видов занятий с офицерами по проблемам системного подхода в воспитании; методики использования современных технологий в формировании и развитии личности слушателя, курсанта; методики подбора, применения психолого-педагогического диагностического инструментария для выявления достижения целей; методики совершенствования воспитательной деятельности различных категорий офицеров на основе внедрения системного подхода в воспитании; методики диагностирования эффективности воспитательной работы в ввузе; расчет оптимально необходимого материально-технического, информационного, методического и другого обеспечения функционирования воспитательной системы ввуза.

Важным путем совершенствования системологической подготовки офицероввоспитателей в ввузе является организационно-функциональное обеспечение данной подготовки [2. С. 49; 7. С. 61; 8. С.31]. Целостность системологической подготовки различных категорий офицеров - воспитателей в ввузе должно отвечать следующим требованиям: сама подготовка по теории воспитательных систем должна быть целостной организационной структурой; в целостном процессе (подготовке) должен быть реализован принцип дифференцированного подхода (уровень системологической подготовки различных категорий офицеров-воспитателей различен); целостность содержания, методов и организационных форм подготовки и повышения квалификации офицеров-руководителей воспитания. Реализация данных требований предполагает соблюдение следующих условий: обязательное включение всех категорий воспитателей в целостную структуру системологической подготовки; органическое включение системологической подготовки офицеров-воспитателей в общий процесс профессионально-педагогической подготовки; разработка, обоснование и внедрение программ системологической подготовки для различных категорий; обязательность единой теоретической базы системологической подготовки для различных категорий; дифференциация подготовки на различных уровнях (руководство ввуза; офицеры воспитательных структур, офицеры отделов и служб; офицеры факультетов; преподаватели); комплексный подход и обеспечение единства содержания, организации и методики системологической подготовки; профессиональная направленность теоретической и практической подготовки офицероввоспитателей; органическая связь системологической подготовки с содержанием конкретной деятельности по воспитанию слушателей и курсантов; содержательная насыщенность системологической подготовки основами теории и практики функционирования воспитательных систем: высокая технологическая оснашенность подготовки по вооружению знаниями, навыками, умениями организации и обеспечения высокой функциональности и развития воспитательной системы ввуза.

Системологическая подготовка достигается на основе учета взаимосвязанных и взаимообусловленных принципов, отражающих закономерные зависимости её процесса: непрерывности, поступательности, плановости, интегративности, преемственности, самосовершенствования.

Методика непрерывной системологической подготовки призвана обеспечить разработку: различных вариантов учебнотематических планов и программ повышения квалификации; набора проблемнометодических задач, рассчитанных на разные уровни профессиональной квалификации обучающихся; диагностических методик, позволяющих преподавателям определять уровень системологической подготовки и его изменения; рекомендации по оптимальному соотношению теоретических и практических форм учебных занятий в избранном варианте обучения, использованию разнообразных форм и методов активного обучения[6. С. 40-43; 8. C. 32-40].

Одним из важных путей совершенствования системологической подготовки офицеров-руководителей является актуализация содержания, организационных форм и методов подготовки с учетом современных требований к воспитательной

деятельности [3. С. 7-10].

Актуализация содержания подготовки должна в первую очередь обеспечить: глубокое и всесторонние знание теории и практики функционирования и развития воспитательной системы; владение технологией, частными методиками организации и проведения воспитательной работы; умение систематизировать, обобщать и выделять главное, ориентироваться в информационном потоке по теории воспитательной системы, отслеживать, обрабатывать профессионально важную информацию.

Новому содержанию, естественно, должны соответствовать и организационные формы подготовки. В наиболее общем виде их развитие может осуществляться по следующим направлениям: обновление традиционных компонентов системологической подготовки, ориентирование её на создание специфических организационных условий, способствующих качественной подготовке и переподготовке офицеров руководителей и воспитателей различных категорий; интенсивное развитие неформальных форм образования и самообразования [2. С. 49; 8. С. 40-48] (общественно-политического, общекультурного, экономического, правового, психолого-педагогического и т. д.) в учебно-информационных центрах, на разнообразных курсах, семинарах и т.п.; перспективное развитие системологической подготовки, ориентированное на опережающее (как количественное, так и качественное) обеспечение (кадровое, материальное, информационное и др.) функциональности воспитательной системы ввуза.

Исследование теории и практики функционирования воспитательной системы показали, что методика системологической подготовки в различных звеньях должна быть, прежде всего, проблемно-деятельностной, учитывающей индивидуальные особенности каждого из офицеровруководителей. При этом, определяя методы подготовки, следует исходить из конкретной цели повышения профессиональ-

ного мастерства руководителей в том или ином звене [3. С. 167-168].

Важным путем совершенствования системологической подготовки является внедрение инновационных технологий в процесс подготовки [7. С. 3; 8. С. 3].

Задача осмысления и реализации инновационных подходов в подготовке воспитателей выдвигает ключевую проблему - создание и функционирование в ввузе эффективной модели формирующе-развивающей профессиональной учебной среды [2. С. 17]. Внедрение инновационных технологий обучения в учебно-воспитательный процесс целесообразно осуществлять по следующим направлениям: а) реализация проблемного и проблемнодеятельностного подходов в процессе обучения, в процессе совершенствования профессионально-педагогической подготовки воспитателей; б) использование концептуальных положений теории поэтапного формирования умственных действий; в) обобщение в ходе учебного процесса профессионально значимой информации; г) применение основополагающих идей суггестии в овладении профессиональными знаниями, навыками и умениями; д) алгоритмизация и программирование отдельных модулей учебного процесса; е) апробация изучения наиболее важных разделов учебного плана посредством интеллектуального и эмоционального «погружения»; ж) использование профессионально-ориентированных идей педагогики сотрудничества; з) реализация игротехнических форм организации учебных занятий и др.

В ходе анализа и практического применения названных технологий в системологической подготовке было выявлено, что при определенных содержательных различиях им присущи и общие характерные черты, влияющие на её эффективность: а) системно-деятельностный подход к построению профессионального обучения в соответствии с квалификационными характеристиками, отражающими личност-

ные, социальные и профессиональные требования подготовки воспитателей; б) моделирование, т. е. разработка и создание моделей желаемого состояния мыслительной и практической деятельности воспитателя, в ходе которой они актуализируют свои знания по изучаемой проблеме, а затем за счет самостоятельной работы подвергают их коррекции и обогащению; в) модульное построение учебно-воспитательного процесса – целенаправленное объединение учебного материала различных дисциплин в блоки по принципу стадийного формирования способностей к выполнению отдельных видов профессионально-педагогической деятельности; г) изменение кооперации и мыслекоммуникации преподавателя и обучающихся в процессе изучения учебного материала в результате смены формы и средств учебнопознавательной деятельности.

Важным путем совершенствования системологической подготовки в ввузе является активизация самосовершенствования офицеров-воспитателей всех категорий на всех этапах подготовки. Важнейшими условиями реализации данного пути являются: формирование устойчивой мотивации к совершенствованию системологической подготовки; обеспечение единства самообразования и самовоспитания в процессе системологической подготовки; достижение высокого уровня содержания, организации и методики самообразования; стимулирование совершенствования офицеров-воспитателей.

В заключение следует отметить, что системологическая подготовка офицероввоспитателей является важным элементов во всей военно-педагогической подготовке, а соответствие данной подготовки современным требованием теории и практики организации воспитания в ввузе, доведение подготовки до высокого уровня является важнейшим условием и фактором оптимального функционирования и динамичного развития воспитательной системы в ввузе.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Под общ. ред. Н. Л. Селивановой. М., 1998. 336 с.
- 2. Лазукин А. Д. Развитие теории и практики профессионально-педагогической подготовки преподавателей образовательных учреждений МВД России: Автореф. . . . д-ра пед. наук. M., 2001. 60 c.
- 3. Стратегия воспитания в образовательной системе России. М.: Агентство «Издательский Сервис», 2005.-480 с.
- 4. Теория и практика воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации. М.: ВУ, 2003. 377 с.
 - 5. Теория и практика воспитательных систем: В 2 кн. М., 1993. 34 с.
 - 6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М., 2002. 198 с.
- 7. Функциональный игропроцесс в системе подготовки военных кадров / Под ред. А. М. Герасимова. M., 1993. 110 с.
- 8. Герасимов А. М., Логинов И. П. Инновационный подход в построении обучения. М., 2001.-64 с.
- 9. Марков А. С., Костин К. К. Особенности проведения психолого-педагогических экспериментов в военных вузах // Российский научный журнал. 2009. №2(9). С. 106-111.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Э. БАУМАНА



УДК 37.013 ББК 74.00 Педагогика

ПРОФИЛАКТИКА НАРКОМАНИИ И СВЯЗАННЫХ С НЕЙ ПРАВОНАРУШЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Кандидат педагогических наук А. С. Миронов

Внедрение в образовательный процесс высших учебных заведений программы по профилактике наркомании среди студентов. Обоснование необходимости организации пропаганды против наркотиков в образовательной среде на примере МГТУ им. Н. Э. Баумана. Мониторинг общественного мнения по проблемам предупреждения наркомании и борьбы с незаконным оборотом наркотиков. Предложения по совершенствованию законодательства в данной сфере.

Ключевые слова

Наркотические средства, психотропные вещества, незаконный оборот наркотиков, антинаркотическая пропаганда, профилактика наркомании, здоровый образ жизни, антинаркотическое законодательство

В стратегии национальной безопас ности, Российской Федерации до 2020 года, утверждённой Указом Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 года №537 [1] — одной из основных угроз национальной безопасности в сфере государственной и общественной безопасности является деятельность транснациональных преступных организаций и группировок, связанная с незаконным оборотом наркотиков. Кроме того, одной из главных угроз национальной безопасности в сфере здоровья нации является массовое распространение наркомании и алкоголизма.

Одной из составляющих формирования спроса на наркотики является их незаконная реклама и пропаганда, форми-

рующие моду на образ жизни, связанный с потреблением наркотиков. Для того, чтобы эффективно противодействовать влиянию наркотической субкультуры и способствовать снижению спроса на наркотики среди студентов высших учебных заведений необходимо во-первых, создать систему психолого-педагогической профилактики наркотического поведения среди студентов, во-вторых, формировать среди студенческой молодёжи антинаркотическое мировоззрение и потребность в здоровом образе жизни. Все студенты должны понимать, что стать современным успешным человеком возможно при условии отказа от вредных привычек, в том числе курения и, конечно же, ни в коем случае даже не пробовать наркотики.

В соответствии с Федеральным законом от 8 января 1998 г. № 3-ФЗ «О наркотических средствах и психотропных веществах» одним из принципов государственной антинаркотической политики является «приоритетность мер по профилактике наркомании и правонарушений, связанных с незаконным оборотом наркотических средств и психотропных веществ, стимулирование деятельности, направленной на антинаркотическую пропаганду». Профилактика наркомании законодательно определена как совокупность мероприятий политического, экономического, правового, социального, медицинского, педагогического, культурного, физкультурно-спортивного и иного характера, направленных на предупреждение возникновения и распространения наркомании, а антинаркотическая пропаганда - как пропаганда здорового образа жизни, в том числе физической культуры и спорта, направленная на формирование в обществе негативного отношения к наркомании.

Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана (МГТУ им. Н. Э. Баумана) является неоспоримым лидером в подготовке высококвалифицированных научных и инженерных кадров. Процесс обучения в Университете неотделим от процесса воспитания. Ректор МГТУ им. Н. Э. Баумана академик РАН Игорь Борисович Фёдоров уделяет особое значение формированию здорового образа жизни среди студентов.

В целях комплексного подхода к решению данной проблемы в 1996 году создан учебно-методический центр «Здоровьесберегающие технологии и профилактика наркомании среди молодёжи», который возглавляет доктор медицинских наук, профессор Геннадий Иванович Семикин. В состав центра входят лаборатории психологической поддержки студентов, психофизиологического исследования и профессионального отбора, научно-исследовательская и учебно-методическая.

С 2006 года в МГТУ им. Н. Э. Баумана внедряется спецкурс «Профилактика наркомании среди молодёжи», который специалисты Центра читают на всех факультетах первого курса. Специалистами Центра разработан учебно-методический комплекс, программа, методические и лекционные материалы по спецкурсу. Кроме того, к проведению занятий со студентами привлекаются ведущие специалисты в сфере профилактики наркомании, лечения и реабилитации наркозависимых, а также сотрудники ФСКН Росси.

Именно внедрение спецкурса способствовало организации научно-обоснованного подхода к системе профилактики наркомании. Студенты обучаются навыкам преодоления давления наркосреды, им разъясняются юридические и медицинские последствия участия в незаконном обороте и потреблении наркотиков, развинчиваются мифы о существовании так называемых «лёгких» наркотиков, которые якобы не вызывают зависимости или не влияют как-либо негативно на здоровье человека.

Кроме того, в рамках спецкурса студенты разрабатывают антинаркотические проекты в форме презентаций, видеороликов, пишут сценарии антинаркотических клипов. Самые интересные ролики демонстрируются на видеомониторах, расположенных во всех учебных корпусах Университета и звучат в эфире университетского радио. Один такой ролик «На что способен человек?», созданный студентами, недавно был направлен в УФСКН России по городу Москве для участия во всероссийском конкурсе антинаркотических роликов, который организует ФСКН России в рамках реализации Федеральной целевой программы «Комплексные меры противодействия злоупотреблению наркотиками и их незаконному обороту на 2005-2009 годы».

Многие студенты по окончании спецкурса, становятся волонтёрами и участвуют во всех мероприятиях, направленных на профилактику наркомании и формирование негативного отношения среди молодёжи к незаконному обороту и потреблению наркотиков. По принципу «от равного к равному» они проводят антинаркотическую пропаганду и вовлекают в различные профилактические мероприятия сверстников.

По окончании курса был проведён опрос среди студентов первого курса МГТУ им. Н.Э. Баумана по проблемам наркомании и противодействия незаконному обороту наркотиков. По данным опроса около трети учащихся не смогли припомнить какое-либо школьное мероприятие, которое было эффективным и способствовало формированию у них негативного отношения к наркотикам. Примерно столько же студентов (35%) таким мероприятием назвали лекции по Валеологии, в рамках которой внедрялся в образовательный процесс данный спецкурс. Учитывая то, что в курсе этого предмета студентам - первокурсникам рассказывают о воздействии наркотиков на организм, демонстрируют антинаркотические видеоролики и клипы, фильмы, плакаты, которые, в том числе, создают и сами студенты. Вот ответ одного из опрошенных студентов: «На лекциях по Валеологии бывают видеоролики, от которых в дрожь бросает». Такая форма подачи материала не оставляет никого равнодушными к проблеме, способствует формированию личной позиции отрицания наркотиков и связанного с ними образа жизни.

Аналогичный опрос мы проводили на улице среди подростков и молодёжи. Как показывает сравнительный анализ результатов опроса студентов, прошедших спецкурс НПО профилактике наркомании и тех, кто методом случайной выборки отвечал на наши вопросы.

К примеру, на улице 35% респондентов указали в качестве причин наркомании в молодежной среде: желание выделиться, алкоголизм, безработица, низкая культура, отсутствие контрпропаганды,

телевидение, стремление быть похожими на звезд запада, получить удовольствие, электронная музыка, депрессия, упадок нравственности и морали, бездуховность, отсутствие уверенности в завтрашнем дне, чувство социальной незащищенности и др.

На тот же вопрос студенты первого курса МГТУ им. Н.Э. Баумана, по окончании курса ответили что, прежде всего причиной наркомании является плохое воспитание, недостаточность внимания родителей к своим детям, безнадзорность, и недостаточный контроль со стороны родителей (20%).

Подавляющее большинство опрошенных на улице респондентов, считают отечественное законодательство в сфере профилактики наркомании слишком беспомощным и беззубым. 38% считают его слишком мягким, а 52% считают, что таковое законодательство совсем отсутствует. Лишь 8% респондентов считают антинаркотическое законодательство в нашем государстве суровым. Вероятнее всего это те, кто сам непосредственно столкнулся с деятельностью законодательных органов в этой сфере.

Практически также ответили на этот вопрос студенты.

Таким образом, большинство опрошенных на улице респондентов и студенты считают Российское законодательство в сфере профилактики незаконного оборота и потребления наркотиков мягким или никаким, т. е. действующим не эффективно.

Мы спросили у молодёжи: «Что по их мнению необходимо изменить в законодательстве, чтобы меры профилактики наркомании и борьбы с наркопреступностью стали эффективны?».

Молодые люди на улице ответили что необходимо значительно ужесточить антинаркотическое законодательство в части касающейся ответственности за хранение, употребление и распространение наркотиков. Данной позиции придержи-

ваются 34% опрошенных, причем 29% от этого числа респондентов предлагают приговаривать за преступления подобного рода к высшей мере наказания — смертной казни.

3% опрошенных считают, что никакие изменения в антинаркотическом законодательстве не смогут повлиять на сложившуюся ситуацию с наркотизацией молодежи и подростков.

8% респондентов, предлагают в рамках совершенствования антинаркотической законодательной базы, реализовать мероприятия суть которых в основном сводится к следующему:

- · больше внимания уделять техническому оснащению и развитию милиции и органов наркоконтроля;
- · увеличить количество сотрудников ФСКН России, занимающихся вопросами организации профилактики наркомании и связанных с ней правонарушений;
- · создать отдельную службу в Государственной Думе, занимающуюся проблемами борьбы с незаконным оборотом наркотиков;
- ввести уголовную ответственность для родителей несовершеннолетних, совершивших преступления в сфере незаконного оборота наркотиков;

27% опрошенных не знают, что можно изменить в антинаркотическом законодательстве, что бы решить проблему наркотизации молодежи.

Более профессионально на этот вопрос ответили студенты после получения определённых знаний в этой сфере. Наиболее эффективными мерами, направленными на профилактику наркомании, по мнению 15 % студентов должны стать: прежде всего ужесточение наказания за ввоз, распространение особенно в крупных размерах (многие предложили смертную казнь как крайнюю меру для наркобаронов, организаторов наркотрафиков и оптовых поставщиков), употребление (уголовная ответственность за употребление).

Большое значение, по мнению студен-

тов, должно уделяться антинаркотической пропаганде в виде различных антинаркотических мероприятий и акций (11,7%). Внимание стоит уделить и совершенствованию антинаркотической рекламы на телевидении и в Интернете, делая ее психологически и юридически более грамотной и эффективной, и подавлению скрытой незаконной рекламы и пропаганды наркотиков и наркотического поведения (10%). Эффективными студенты признают и демонстрационные материалы о воздействии наркотиков: показ видеороликов, плакаты, фильмы (6,7%). При этом были высказаны и противоположные мнения: «меньше рекламы - меньше напоминания».

Следующей по эффективности мерой было названо грамотное воспитание детей в семье с самого раннего возраста, когда ребенок начинает знакомство с миром, когда учится понимать «что такое хорошо, и что такое плохо». При этом родители должны проявлять максимум внимании, заботы, любви и контроля (8,3%).

Необходимость слежения и контроля за подростками в семье, на работе, во время учебного процесса отметили 1,7% опрошенных. Среди других мер, способствующих снижению спроса на наркотики и предупреждению их незаконного оборота и потребления, были названы:

- «...предупреждать, предупреждать и ещё раз предупреждать.»;
- ведение семинаров, лекций, и специальных открытых уроков в школе (с реальными живыми примерами, возможно посещение наркодиспансеров);
- пропаганда здорового образа жизни, вовлечение в занятия спортом, развитие дворового спорта;
- создание бесплатных спортивных и творческих учреждений для детей и молодежи;
 - принудительное лечение;
- облавы в местах массового отдыха молодёжи (дискотеки, ночные и игровые клубы);
 - улучшение качества жизни, развитие

организованного досуга подростков и молодёжи;

- призыв в армию для молодых людей;
- специальные беседы с детьми 10-17 лет о вреде наркотиков, как со стороны педагогов и психологов, так и родителями;

-регулярное тестирование на выявление в организме следов от потребления наркотиков с разработкой комплекса мер, по дальнейшему сопровождению личности;

-создание как можно большего количества различных молодежных движений, пропагандирующих преимущества здорового образа жизни, делающего его модным;

- создание условий для трудовой и творческой занятости молодежи.

Были высказаны и другие мнения:

- нельзя детям ничего говорить о наркотиках, так как это их дополнительно заинтересовывает в проблеме;
- реклама должна быть позитивной, без показа смертей от наркотиков;
- не бывает эффективных мер в профилактике наркомании, есть только люди, которые могут профессионально проводить соответствующие мероприятия.

Отдельно многие студенты выразили мнение о необходимости введение меры, выступающей в качестве отягчающей для тех, кто пытается распространять наркотики в образовательных учреждениях и на прилегающей к ним территории. Такая мера существует во многих европейских странах.

Таким образом, необходимо отметить, что комплексность и системный подход в решении проблемы профилактики наркомании с приоритетом психолого-педагогических мер, антинаркотической пропаганды и медицинского просвещения при совершенствовании законодательства и вовлечении молодёжи в здоровый образ жизни могут стать основой в решении данной проблемы.

В своём выступлении на расширенном заседании Общественной палаты Российской Федерации 21 апреля 2009 года директор ФСКН России В. П. Иванов отметил: «Сегодня необходимо вернуться к профилактике как первооснове предупреждения наркозависимости и наркопреступности, наркомании в целом как социальном явлении. Здесь роль общественного влияния невозможно переоценить. Мы с вами вместе должны переломить снисходительное отношение к профилактике и объединить усилия специалистов и педагогов, обучающих и воспитывающих детей, подростков и молодых людей для разработки новых подходов, форм и методов работы в этом направлении» [3]. Выделение профилактической работы в самостоятельное направление и координация со стороны ФСКН России всех заинтересованных органов и организаций говорит о перспективах формирования в России действенной системы профилактики наркомании и связанных с ней правонарушений.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 г. №537 «Об утверждении стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года». http://www.scrf.gov.ru/news/436.html
- 2. Семикин Г. И., Мысина Г. А., Калинина З. Н., Близнюк Е. Г., Миронов А. С., Крук В. М. Профилактика асоциальных явлений и формирование здорового образа жизни молодёжи. М.: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2009.-243 с.
- 3. Выступление директора ФСКН России В. П. Иванова на заседании Общественной палаты Российской Федерации 21 апреля 2009 года. http://www.fskn.gov.ru/fskn/about/law/prik fskn. htm?id =10292619 @cmsArticle.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Э. БАУМАНА



УДК 378.17 ББК 74.58 Педагогика

ЭТАПЫ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВУЗА

Кандидат технических наук Г. А. Мысина

Одной из главных задач реформы образования является внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательно-воспитательный процесс. Забота о здоровье студентов и профилактика девиантного поведения в высших учебных заведениях. Системный подход в разработке здоровьесберегающей образовательно-воспитательной системы вуза.

Ключевые слова

Образование, воспитание, здоровье студентов, личность, профилактика девиантного поведения молодежи, здоровьесберегающие технологии, системный подход

Забота о здоровье студентов — обязательное условие образовательного процесса в вузе. Формирование в высшей школе здоровьесберегающего образовательного пространства предполагает обеспечение таких условий обучения, воспитания, развития, которые не оказывают негативного воздействия на здоровье студентов. Педагогика здоровья реализует приоритет здоровья в учебно-воспитательном процессе наряду с гуманистической педагогикой, педагогикой сотрудничества, личностно ориентированной педагогикой и другими педагогическими системами.

В уставе Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) [1] здоровье определяется как «состояние полного физического, духовного (психического) и социального благополучия, а не только как отсутствие болезни или физических дефектов». Рабочая группа ВОЗ, разрабатывая «Кон-

цепцию и принципы обеспечения здоровья», в 1984 году определила концепцию здоровья как степень свободы индивида или группы: во-первых, реализовывать свои стремления и удовлетворить свои потребности; во-вторых, изменяться или кооперироваться со средой.

В студенческом возрасте происходят важные социальные изменения. Поступление в вуз сопряжено с изменением существующих ранее стереотипов жизни молодых людей. Высокие интеллектуальные нагрузки в сочетании с изменением режима и недостаточно развитыми навыками использования собственных ресурсов, способствует перенапряжению нервной системы и ослаблению здоровья.

Это оказывает влияние на количественные и качественные параметры психического благополучия. Проявляется это в эмоциональной лабильности, длительном переживании негативных эмоций, психо-

эмоциональном напряжении, психосоматических расстройствах. Следует предположить, что это является одной из причин дезадаптации и девиантного (отклоняющегося) поведения (наркотизация, алкоголизация).

Относительно новым аспектом девиантного поведения, в том числе обращения к наркотикам, стали прагматические цели студентов. Динамика изменения общественной жизни и ее требования, увеличение учебной нагрузки, необходимость совмещения учебы и работы, и многие другие обстоятельства становятся непосильными для возможности памяти и сознания многих студентов. У них формируется убеждение, что наркотики или иные психоактивные вещества «помогают» не только снять напряжение и неуверенность в себе, но и улучшить, хотя бы кратковременно, способность запомнить большой объем информации за короткий срок времени.

Стремление молодежи к уходу от окружающей действительности, имеет ряд существенных причин, которые, по определению Всемирной Организации Здравоохранения, можно сгруппировать в три основных:

- 1) семейные проблемы, плохое воспитание, пример родителей;
- 2) личностные факторы: наличие чувств тревоги, депрессии, эмоциональной нестабильности, снижение самооценки, отсутствие устремлений, любопытства, ощущение незащищенности, чувства противоречия и враждебности, чрезмерное доверчивость;
- 3) социо-культурные факторы, такие как принятые нормы поведения в группах, которым принадлежит человек.

Проведенный опрос студентов 1-2 курсов г. Москвы (1250 человек) показал следующее: на первое место они ставят такую причину, как неумение занять и организовать себя (42% из опрошенных), примерно одинаковое количество респондентов отмечают также отсутствие возможности самореализации в каком-то интересном деле

(24,6%), доступность наркотиков (23,8%), отсутствие жизненной перспективы (21,2%) и молодежную субкультуру (20,5%). Затем уже следуют такие причины, как проблемы взаимоотношений со сверстниками (11,4%), жизненная неустроенность (10,2%), и на последнем месте стоит проблема взаимоотношений в семье (8,7%).

Происходящее в обществе изменения поставили перед всей системой образования задачу максимального раскрытия в человеке его активных деятельностных начал, его индивидуального своеобразного творческого потенциала, т. е. раскрытия и развития именно субъективных личностных качеств человека.

В соответствии с Законом «Об образовании» [2] администрация высшего учебного заведения несет ответственность за жизнь и здоровье студентов в течении всего времени их обучения в вузе. При этом должна осуществляться целенаправленная комплексная работа по созданию в высшем учебном заведении здоровьесберегающей образовательно-воспитательной системы.

Технологическую основу здоровьесберегающей образовательно-воспитательной системы в высшей школе составляют здоровьесберегающие технологии, которые представляют собой систему методов, приемов и средств научно-педагогической деятельности, направленную на обучение, воспитание и развитие студентов в условиях сохранения и укрепления их здоровья.

Здоровьесберегающие технологии — это система организационно-методических способов управления воспитательнообразовательным процессом в высшей школе, которая научно и инструментально обеспечивает сохранение и укрепление здоровья студентов, основывается на идеях гуманизма и природосообразности (необходимости считаться с реально присущими человеку особенностями и возможностями) и учитывает важнейшие характеристики образовательной среды с точки зрения ее воздействия на здоровье рассматриваемой группы лиц.

Только разработка и последовательная реализация комплексной системы мер, направленных на разрешение основных проблем в сфере профилактики нарушений здоровья молодежи, позволит обеспечить эффективность здоровьесберегающих технологий.

Анализ деятельности 300 вузов Российской Федерации по таким вопросам, как: наличие в вузе психологической службы, формы профилактической работы со студентами и их родителями, наличие концепции или программы по профилактике нарушений здоровья студентов, проведение социологических исследований и научно-методической работы по данной проблеме, сотрудничество с лечебно-профилактическими учреждениями, показал, что:

- служба психологической помощи студентам работает в 60% вузов;
- санаторий-профилакторий работает в 40% вузов;
- работа со студентами в основном заключается в чтении лекции по проблемам профилактики девиантного поведения, только в 20% вузов проводятся собеседования, различные тренинги и деловые игры со студентами;
- социологические исследования и мониторинг здоровья студентов проводится в 45% вузах страны;
- к сожалению, только в 30 % вузов сохранились студенческие базы отдыха и оздоровительные лагеря,
- в 18 % случаях отсутствует какая-либо программа или концепция первичной профилактики девиантного поведения студенческой молодежи, в том числе и профилактики наркомании.

Системный подход обеспечивает целостное представление о состоянии здоровья учащихся и наполняет конкретным содержанием здоровьесберегающие технологии, помогает ответить на вопрос: как и по каким направлениям следует их реализовывать, определяет основные задачи. К ним следует отнести:

- 1) исследование влияния традиционной структуры и формы организации учебного процесса на здоровье занимающихся; анализ психолого-физиологических возможностей студентов в отношении предъявленных требований усвоения объема учебной нагрузки как в условиях рассредоточенного (комплексного) распределения программного материала, так и при использовании концентрированного варианта образования;
- 2) создание психолого-педагогических и организационно-педагогических условий, обеспечивающих:
- психическое благополучие и комфорт учащихся посредством гуманизации и демократизации образовательно-воспитательного процесса;
- обоснованное соответствие учебной нагрузки, объема передаваемой информации с психофизическими возможностями ее усвоения;
- переведение традиционной, в основном информативно-объемной системы образования, в технологию обучающей, интеллектуально-преобразующей, духовной, конструктивной, творческой деятельности, основанной на постепенном повышении степени научной абстракции знаний (от феноменологической ступени к аналитико-синтетической, прогностической до аксиологической), что позволит студентам интеллектуально свободно мыслить и рассуждать, переходя от изложения фактов, использования бытового языка, к обоснованию закономерностей явлений природы и общества, принципов и причинно-следственных связей, обусловливающих их, анализу и синтезу информации, прогнозу событий на основе широкого использования междисциплинарных знаний и научного языка;
- создание интегративных дисциплин и учебно-методического их обеспечения.
- 3) реализация научной организации учебного труда, питания и досуга студентов;
- 4) создание максимально возможных санитарно-гигиенических условий;
 - 5) включение студентов в осознанную

деятельность по формированию культуры здорового образа жизни личности, оснащение этого процесса учебно-методическим обеспечением;

- 6) осуществление структурного преобразования в плане создания в высшем учебном заведении системы управления и мониторинга реализации здоровьесберегающих технологий;
- 7) формирование культуры здорового образа жизни личности студентов, как в учебной, так и внеучебной деятельности.
- 8) создание систем переподготовки кадров, а также социальной и финансовой поддержки реализации здоровьесберегающей технологии в образовательно-воспитательной системе и их пропаганды; объединение усилий всех систем и подразделений учебных заведений, учреждений медицины и физической культуры;
- 9) обеспечение программного и учебно-методического оснащения по проблемам создания и реализации здоровьесберегающей системы образования и формирования культуры здорового образа жизни студентов.
- 10) развертывание опытно-экспериментальной и научно-исследовательской работы по моделированию и апробации здоровьесберегающих образовательных технологий;
- 11) осуществление психологического и медицинского сопровождения образования.
- 12) создание информационно-компьютерного обеспечения для мониторинга социально-психологического благополучия студентов;
- 13) введение в образовательный процесс вуза обязательного гуманитарного курса по основам здорового образа жизни.

Система подразумевает наличие структуры, составляющих ее элементов, которые взаимосвязаны и подчинены единой цели. Технология и методика создания и развития здоровьесберегающей системы включает в себя выявление ведущей идеи – формулировку основных целей и задач – и на ее основе формулировку теорети-

ческой концепции, конкретизацию составляющих системы и механизма, их вза-имодействие; определение и использование вариативных педагогических технологий и методик; проектирование необходимых условий.

Условно можно выделить следующие этапы создания и развития здоровьесберегающей образовательно-воспитательной системы вуза: разработка модели, становление системы, развитие системы. Типология реализации каждого этапа содержит: постановку конкретных задач, проектирование содержания, определение форм работы, ожидаемых результатов.

Создание реальной и прогностической моделей является необходимым условием создания и развития здоровьесберегающей образовательно-воспитательной системы в вузе.

На первом этапе создания системы особенно необходима характеристика сообщества студентов и преподавателей (состав сообщества: количество, социальное положение). Делается заключение о том, на какие силы (опыт) студентов и преподавателей можно опираться при здоровьесберегающей жизнедеятельности сообщества, что следует развивать, что необходимо корректировать.

Становление здоровьесберегающей образовательно-воспитательной системы должно осуществляться на основе развития творчества, создания инновационных психолого-педагогических условий.

Первый этап развития системы — этап становления. Цели на этом этапе нередко представлены в виде пожеланий; часто обнаруживается расхождение между замыслом и его реальным воплощением, что свидетельствует о том, что система не набрала силу, только начинает оформляться системообразующая деятельность. Особое значение на этом этапе приобретает введение новаций в жизнь, которые могут быть как стабилизирующим, так и дестабилизирующим фактором для создаваемой здоровьесберегающей образователь-

но-воспитательной системы.

Таким образом, на первом этапе требуется:

- разработать концепцию здоровьесберегающей образовательно-воспитательной системы;
- проанализировать наличие позитивной среды развития;
- осуществить составление базы потенциальных партнеров, которые могут быть привлечены к решению здоровьесберегающих задач университета (учреждения науки и культуры, вузы, реабилитационные и медицинские учреждения);
- изучить имеющийся в вузе опыт сохранения и укрепления здоровья студентов;
- проанализировать ресурсные возможности вуза (кадровые, научные, методические, материально-технические, финансовые) с целью реализации здоровьесберегающей функции воспитательно-образовательного процесса;
- изучить возможности социокультурной среды для сохранения и укрепления здоровья студентов;
- создать систему управления деятельностью по сохранению и укреплению здоровья студентов, направленную на достижение целей здоровьесберегающей образовательно-воспитательной среды.

Наиболее важным являются вопросы выявления личностно значимых проблем студентов, их интересов, потребностей, анализ, систематизация и типологизация полученных данных.

На основе данных типологизации организуется практическая работа по созданию здоровьесберегающей образовательновоспитательной системы. Эта работа должна осуществляться следующим образом:

- создание условий для повышения квалификации преподавателей по вопросам здоровьесберегающих технологий;
- организация информационного обеспечения реализации программы здоровьесберегающих технологий;
- создание ресурсных (организационно-методических) условий для воплоще-

ния в жизнь программы реализации здоровьесберегающих технологий;

- совместно участие административноуправленческих, социальных структур вуза и профессорско-преподавательского состава в реализации программы здоровьесберегающих технологий.

Цели и задачи учебной и внеучебной деятельности реализуются через ее различные направления и комплекс целевых программ, разработанных по мере возникновения и определения приоритетов:

- создание целостного механизма в системе профессиональных отношений;
- систематическое отслеживание (мониторинг) состояния здоровья, проблем, интересов, запросов, ценностных ориентаций студентов и преподавателей, как основа планирования и реализации здоровьесберегающих технологий;
- создание организационной структуры реализации здоровьесберегающих технологий;
- использование образовательно-воспитательного потенциала учебных дисциплин;
 - развитие системы традиций.

Таким образом, на первом этапе должно осуществиться:

- формирование самосознания студента, ответственного за свою судьбу и судьбу всего общества в целом;
- приобщение молодых людей к общечеловеческим ценностям, формирование у них адекватного этим ценностям поведения;
- формирование у студентов потребности вести здоровый образ жизни;
- формирование самосознания, осознания собственного Я, самооценки как личности, помощь каждому в самореализации;
- подготовка специалиста, ориентированного на творческую деятельность, как теоретического, так и прикладного характера.

Основными задачами второго этапа отработка и закрепление достигнутого на первом этапе, создание базы для дальнейшего развития системы здоровьесберегающих технологий, и получение внешнего признания разработанной системы. Глав-

ное — были сформулировать цели системы здоровьесберегающих технологий и донести до административно-управленческого и профессорско-преподавательского состава вуза. А дальше начинает развиваться инициатива преподавателей и студентов, создаются предпосылки для коллективного творчества.

Второй этап создания и развития здоровьесберегающей образовательно-воспитательной системы вуза связан с отработкой содержания деятельности и структуры системы. Окончательно утверждается системообразующая деятельность, обозначаются приоритетные направления функционирования системы. Этот этап характеризуется развитием вузовского коллектива, возникновением гармонии деловых функциональных и эмоционально-психологических отношений.

Развитие системы здоровьесберегающих технологий в университете предполагает, прежде всего, укрепление внугренних связей между элементами ее структуры, создание единой здоровьесберегающей среды, в которой формируется творческая личность студента.

Действенность здоровьесберегающей образовательно-воспитательной системы во многом определяет комфортность социально-психологического климата в вузе, обеспечивает физическое, социальное и психологическое благополучие студентов.

Кризисы приспособления, переживаемые студентами первого года обучения, во многом определяются низким уровнем их саморегуляции, а также недостаточной сформированностью умений приспосабливаться к изменяющимся жизненным условиям. Следует отметить, что данный вид умений почти не формируется целенаправленно на этапе школьного образования, не уделяется достаточно внимания его развитию и в условиях профессионализации. Необходимо решать проблему адаптации студентов посредством создания соответствующих условий для функционирования совокупности психологических механизмов

на когнитивном, эмоциональном, мотивационном и поведенческом уровнях личности посредством разработки и применения в вузе здоровьесберегающих технологий.

Завершение второго этапа характеризуется стабилизацией здоровьесберегающей образовательно-воспитательной системы, четким оформлением ее структурных компонентов, созданием органов управления. Главной ценностью становится личность, ее интересы, способности.

В течение третьего этапа здоровьесберегающая образовательно-воспитательная система окончательно оформляется. Студенческо-преподавательский коллектив переходит в новое качественное состояние: он все чаще выступает как единой целое, как сообщество объединенных общей, глубоко осознаваемой целью, общей деятельностью, отношениями творческого содружества и общей ответственности. Заметно усиливается внимание коллектива к личности.

На этом этапе утверждается системобразующие виды деятельности, выявляются приоритетные направления функционирования системы; закрепляются традиции; идет отработка наиболее эффективных технологий. Главными методами развития системы здоровьесберегающих технологий становятся методы организации разносторонней деятельности, общения, усвоения опыта общественного поведения.

Всякая система имеет свойство старения. При эффективном административном управлении системой здоровьесберегающих технологий механизмы ее обновления заложены в самой системе. Хорошо поставленная объективная информация о состоянии функционировании системы, нацеленность профессорско-преподавательского и студенческого актива на постоянный творческий поиск делают обновление системы процессом планомерным и управляемым.

Обновление системы может иметь не только прогрессивный, но и консервативный, не только развивающий, но и разрушающий характер. Это зависит от педаго-

гической концепции, которая лежит в основе системы, адекватности ее перспективам развития общества, а также от доминирующего вида деятельности, являющегося главным системообразующим фактором.

Переход от одного вида системообразующей дебятельности к другому сам по себе очень сложен, поэтому он менее болезнен, если совершается в рамках одной педагогической концепции, если система сориентирована на личность студента, на развитие его физического, психического и социального благополучия. Обновление системы осуществляется за счет инноваций, которые и поднимают ее на новую ступень.

Цель этапа обновления здоровьесберегающей образовательно-воспитательной системы — стимулировать процесс самосовершенствования. При этом изменяется смысл конструирования всех функциональных элементов воспитательно-образовательной системы; изменяется отношение к педагогической деятельности, в том числе воспитательной и здоровьесберегающей, которая определяет весь характер ее протекания.

Объективные положительные проявления системы нередко ведут к омертвлению оправдавшего себя опыта, порождают стереотипы. В этом случае возникает торможение. Чтобы избежать этого, необходим обмен опытом между вузами, различными государственными и общественными структурам по организации и развитию воспитательно-образовательного процесса в высшей школе, направленному на сохранение и укрепление здоровья студентов, который может поднять на новый уровень реализацию здоровьесберегающей образовательно-воспитательной системы с учетом требований очередного этапа реформирования системы образования, реального состояния здоровьесберегающей работы в вузах, теоретических и методических подходов к здоровьесбережению студентов, результатов социологических исследований, а также имеющегося опыта и традиций образования и воспитания.

В качестве приоритетных направлений развития здоровьесберегающей образовательно-воспитательной системы вуза можно определить следующие:

- 1) сохранение и укрепление физического, психического и социального благополучия преподавателей и студентов;
- 2) разработка системы оценки качества работы по реализации здоровьесберегающих технологий в вузе;
- 3) расширение и развитие взаимодействия со всеми структурными подразделениями вуза по вопросам, касающимся сохранения и укрепления здоровья преподавателей и студентов; средств и форм психолого-педагогической поддержки процесса самопознания и самоопределения личности; мониторинга проблем студенческой жизни; организация научно-исследовательской деятельности студентов по проблемам молодежи; социально-психологическая помощи социально незащищенным студентам (сиротам, инвалидам, студенческим семьям); содействия в деятельности органам студенческого самоуправления; организация поддержки творческой инициативы студентов; организации спортивных и культурно-массовых мероприятий, досуговой деятельности студентов; работы по профилактике девиантного поведения; поддержки студенческих отрядов по различным видам деятельности; системы информационного обеспечения здоровьесберегающей работы в университете; взаимодействия с государственными и общественными структурами вне университета и с другими вузами по вопросам реализации здоровьесберегающих технологий.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Официальный сайт Всемирной организации здравоохранения http://www.who.int/ru

 $^{^2}$ Закон Российской Федерации «Об образовании». Юридическая литература. — М.: Изд-во Омега-Л, 2008.

УЛЬЯНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ



УДК 159.9 ББК 88.4 Психология

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ БИОФИЛИИ И НЕКРОФИЛИИ

Доктор филологических наук А. В. Пузырёв

В статье рассматриваются два вектора в человеческой психике – вектор развития (биофилии) и вектор разрушения (некрофилии). К вектору развития относятся установки, обеспечивающие усложнение системных связей личности, тогда как вектор саморазрушения проявляется в упрощении её системных связей. В статье выделяется около 30-ти параметров биофилии и некрофилии.

ККлючевые слова

Параметры саморазвития и саморазрушения, З. Фрейд, Э. Фромм, биофилия, некрофилия, системный подход

дной из важнейших социальнопсихологических проблем, активно обсуждаемых в психологических разысканиях, но, к сожалению, фактически не отражённых в вузовских учебниках, является проблема соотношения в человеческой психике созидательного и разрушительного начал. Эти два начала человеческой психики обозначаются в психологической науке различным образом: либидо и Танатос [16], биофилъя и некрофилъя, жизнелюбие и деструктивность [17] и т. д.

Сам Фромм в своих построениях исходил из идей позднего 3. Фрейда, согласно которым жизнью правят не два эгоистических инстинкта — голод и сексуальность, а две главные страсти — любовь и деструктивность, и обе они служат делу физиологического выживания, хотя и не

в том смысле, как физический и сексуальный голод. Эти страсти Фрейд обозначил парными категориями «инстинкт жизни» и «инстинкт смерти», т.е. придал деструктивности настолько серьёзное значение, что она была признана одной из двух фундаментальных человеческих страстей (см.: [17. С. 22]).

Фромм определяет некрофилию (*некрос* – мёртвый, *филео* – любить, т.е. влечение к мертвечине или страсть к смерти, уничтожению, разложению) как «страстное влечение ко всему мёртвому, больному, гнилостному, разлагающемуся; одновременно это страстное желание превратить всё живое в неживое, страсть к разрушению ради разрушения; а также исключительный интерес ко всему чисто механическому (небиологическому). Плюс к тому это страсть к насильственному раз-

рыву естественных биологических связей» [17. С. 456].

Таким образом, у современных психологов этот термин описывает круг феноменов более широкий, чем осязаемая «любовь» к буквальным трупам.

По мнению А. А. Меняйлова, истинный некрофил характеризуется не столько количеством уничтоженного (к тому необходимы соответствующие объективные возможности, но они могут и не случиться), сколько, прежде всего, силой некрополя, характером энергетического воздействия на окружающих. А. А. Меняйлов полагает, что один из самых существенных признаков некрофилии – стремление к власти, получение которой позволяет безнаказанно впитывать чужую энергию и поглощать её [7. С. 52, 55 и др.].

Развивая указанные рассуждения, позволим себе предположить, что биофилия и некрофилия являются двумя ядерными психическими образованиями в психике любой личности и, по аналогии, могут быть приняты в качестве двух полярных тенденций внутри всех проявлений человеческого бытия.

В каждой конкретной личности следует различать действие всего лишь двух кардинальных законов развития: закон саморазвития и самоорганизации, с одной стороны, и с другой стороны – закон стагнации и саморазрушения.

В физике существует понятие энтропии. По мнению известного австрийского физика Л. Больцмана, энтропия — мера беспорядка в системе: минимум энтропии наблюдается в совершенным образом организованных системах, а максимальная энтропия соответствует полному хаосу. Всякая система, состоящая из очень большого числа частиц, будет переходить от состояний менее вероятных к состояниям более вероятным, осуществляющимся большим числом способов. Все виды энергии стремятся к превращению в тепловую, а она равномерно распределяется по пространству (состояние мак-

симума энтропии). Согласно второму закону термодинамики, «при самопроизвольных процессах в системах, имеющих постоянную энергию, энтропия всегда возрастает» (нем. физик Р. Клаузис).

По отношению к проблемам психологии максимум энтропии выглядит как полное отсутствие осознавания собственной жизни и подчинение, согласно позднему Фрейду, силе Танатоса (неосознаваемому стремлению к смерти), тогда как минимум энтропии наблюдается в случаях повышенного внимания человека к психологическим законам своей жизни и, соответственно, в случаях повышения уровня собственной психологической организации. Повышение энергии в человеке возможно только при повышении уровня его психологической организации.

В наиболее общем виде вектор самоорганизации в человеческой психике набирает силу тогда, когда человек стремится к усложнению системных взаимосвязей внутри и вне себя, тогда как вектор саморазрушения наблюдается в тех случаях, когда человек проявляет стремление упростить свои взаимосвязи со своим внутренним миром и окружающими обстоятельствами. Вектор самоорганизации сопровождается позитивным мироощущением, а саморазрушения — негативным (наше мнение в данном случае совпадает с мнением Л. Н. Гумилёва, см.: [3. С. 607]).

Полагаем, что в предельном своём варианте развития биофил предстаёт как целостная, самодостаточная личность, в то время как некрофил — личность ущербная, не-самодостаточная.

В настоящей статье попытаемся представить отличительные свойства биофилов и некрофилов в более развёрнутом, но — по понятным причинам — довольно общем виде (в силу ограниченности рамок изложения). Сразу же оговоримся, что биофилы и некрофилы противопоставляются не по какому-то одному параметру, а комплексно, по совокупности указываемых характеристик. Для анализа берут-

ся именно полярные показатели — в одном случае проявления в человеке сил жизни, в другом — сил смерти. В конкретной ситуации эти показатели переплетаются, образуя самые различные сочетания. Мы далеки от мысли, что указываем все параметры разграничения биофилии и некрофилии в психике человека, но только те, которые попали в круг нашего внимания, и количество этих параметров, несомненно, может быть продолжено.

В физическом плане биофила, вероятней всего, будет отличать практически полное отсутствие болезней и недомоганий, ощущение радости от своего тела; тогда как некрофила — мелкие заболевания и недомогания, ощущение безразличия или грусти в связи со своим телесным состоянием.

Полагаем, что, соответственно, рядом с биофилом его близкие чувствуют себя чаще здоровыми. У некрофила — иначе: его близкие склонны к болезням, различного рода психическим отклонениям.

Несомненным биофилом был Л.Н.Толстой: по воспоминаниям Тани Берс (книга «Моя жизнь дома и в Ясной Поляне»), в присутствии Льва Николаевича все становились жизнерадостней, оживлённей, и у всех появлялось желание справиться со своими проблемами. С возрастом это его свойство только усилилось [8. С. 230-231].

У Софьи Андреевны (Берс-Толстой) было шестнадцать беременностей, родилось тринадцать детей, восьмерым удалось пережить своё совершеннолетие. Из них выделяются трое: Александра – 95 лет, Марья – 35 лет и Андрей – 38 лет. Оказывается, что Александра - единственный ребёнок, которого Софья Андреевна не кормила грудью! А Марья и Андрей были (соответственно) самыми нелюбимыми и любимыми детьми (см.: [8. С. 249-250]). Оказывается, для того, чтобы ребёнку быть здоровым, ему необходимо быть от своей «любящей, добродетельной матери» подальше! А для того, чтобы ребёнку умереть быстро, необходимо, чтобы такая мать уделяла ему большее, чем другим детям, внимание!

В финансовом плане различия тоже существенны. Биофил относится к деньгам спокойно. Он обычно живёт в достатке и чувствует меру — когда их следует тратить, а когда не следует. Иначе некрофил. Он относится к деньгам как очень большой ценности и меры явно не знает: страдает от ощущения бедности или безудержных растрат, или подсчитывает мелочь, или способен выкинуть деньги на ветер (пример подобного поведения С. А. Берс см.: [8. С. 200]).

Принципиально различно у биофилов и некрофилов отношение **к проблеме порядка**.

Биофил к проблеме порядка относится философски. Он понимает, что порядок существует для людей, а не они для порядка, и здесь не следует перегибать палку. Некрофила же отличает болезненно патологическое отношение к этой проблеме. Он стремится устроить тот порядок, который ему представляется наиболее совершенным потому, что всё в мире должно быть упорядочено. Когда это не получается, он стремится к обратному – всё бросить, разрушить. Таков А. Гитлер: когда поражение стало неизбежным, он отдал приказ – о разрушении Германии, её почвы, зданий, заводов и фабрик, об уничтожении произведений искусства [17. C. 552].

Предельным проявлением некрофилии в этом плане (плане отношения к проблеме порядка) является стремление устроить некий «новый мировой порядок». Эти слова — «новый мировой порядок» — принадлежат А. Гитлеру (нечто подобное стремился ранее установить и Наполеон Бонапарт): «Если вы изберёте меня вождём этого народа, я установлю новый мировой порядок, который будет длиться тысячу лет» (из выступления А. Гитлера накануне выборов в 1932 г). Любопытно, что на оборотной стороне американского доллара нетрудно прочитать — уже на ла-

тинском языке — те же три гитлеровских слова: «Novus ordo seclorum» (Новый мировой порядок).

В различной степени проявляются у биофилов и некрофилов творческое и исполнительское начала. Вряд ли надо обосновывать, что творческое начало, стремление создать что-то принципиально новое, найти нетрадиционное решение сложной задачи характеризует биофила в большей степени, нежели некрофила. И, напротив, исполнительский труд без всякого проявления творческого начала характеризует в большей степени не созидателя, а разрушителя. Монотонный труд действует разрушающе, что коррелирует со вторым законом термодинамики: при самопроизвольных процессах в системах, имеющих постоянную энергию, энтропия всегда возрастает.

Несомненно, оптимизм и пессимизм также по-разному представлены в психике биофилов и некрофилов. Биофилов в больше степени отличает оптимистическое восприятие мира. Биофил понимает, что хотя мир и несовершенен, но это вовсе не является поводом для уныния (уныние для биофила – первый смертный грех). Для некрофила, напротив, характерно пессимистическое восприятие мира. Для людей такого склада очевидно, что мир катится в тартарары, ничего с этим не поделаешь, и надо успеть что-то ухватить для себя. Для биофила мир многокрасочный и цветной, для некрофила чёрный или белый. Восприятие жизни биофилом строится на значительно большем количестве противопоставлений, нежели у некрофила. Напомним определения Л. Н. Гумилёва: «Мироощущение негативное - отношение к материальному миру, выражающееся в стремлении к упрощению систем. Мироощущение позитивное - отношение к материальному миру, выражающееся в стремлении к усложнению систем» [3. С. 607].

Во внутриличностном плане биофил представляет собой целостный ансамбль

субличностей, тогда как некрофила скорее характеризует заболевание множественными персоналиями, раздвоенность, растроенность, расчетверённость (и т.д.) сознания (о субличностях см.: [2; 4] и др.). Для некрофила характерны внутриличностные конфликты (психологические конфликты, состоящие в столкновении различных личностных образований - мотивов, целей, интересов и т. д., представленные в сознании индивида соответствующими переживаниями, см.: Краткий психологический словарь 1985: 152). Конфликты этого вида в психологической литературе обозначаются как внутриличностные, личностные, внутренние, интрасубъектные, интраперсональные, наконец, как просто психологические. Все указанные понятия в психологии используются как синонимичные. Если позволить себе высказаться проще, то биофил во внутриличностном аспекте представляет собой слаженный коллектив субличностей, а некрофил – разрозненную толпу конфликтующих элементов.

По-разному биофилы и некрофилы относятся к психологическим опросам и исследованиям.

Биофилы любят всякие психологические «штучки», в том числе и психологические самоисследования. Они их любят их потому, что благодаря психологическому самоанализу получают для себя возможность узнать о себе что-то новое или утвердиться в чём-то для них важном. Несомненно, что к психологам и психотерапевтам за помощью склонны обращаться именно биофилы, ясно и отчётливо понимающие, что именно в их психологических установках скрываются причины происходящих с ними неприятностей (конечно, они обращаются за ней тогда, когда осознают невозможность решить возникающие проблемы наличными средствами).

Некрофил к психологическим опросам относится настороженно. Чаще всего он опасается узнать из них какую-нибудь гадость о себе, и такая возможность его пу-

гает. К психологам и психотерапевтам такой человек обратится, чтобы впоследствии сказать: «Я там был, и мне там не помогло». Ответственность за результаты психологической помощи некрофил возложит на психолога, психотерапевта, но ни в коем случае на самого себя (биофил в таком случае скажет, что он пока не готов к принятию психологической помощи, и ответственность за её результаты, в том числе отрицательные, примет на себя).

Различным, противоположным образом биофилы и некрофилы относятся к внутренним правилам и принципам. Для биофила несомненно, что внутренние правила и принципы важнее, чем окружающие люди, и в отношениях с людьми нельзя поступаться собственными принципами. Вопрос о том, насколько эти внутренние принципы и правила соответствуют реальности, для биофила является открытым, и он вполне допускает для себя возможность обсуждать их в значимой для себя референтной группе (дабы исключить возможную ошибочность некоторых правил и принципов). Совершенно противоположным образом к внутренним принципам и правилам относится некрофил. Для него отношения с людьми важнее каких-либо принципов, и ради сохранения этих отношений некрофил вполне может и поступиться внутренними правилами: для него отношения с людьми важнее внутренних правил и принципов. В то же самое время некрофил не считает нужным обсуждать свои жизненные правила. Он рассуждает примерно так: «Сколько людей, столько и мнений, и лучше попридержать свои внутренние правила при себе».

С различным отношением к внутренним правилам и принципам связано такое несовпадение биофилов и некрофилов, как различная степень открытостизакрытости в диалоге. Биофилы в диалоге открыты, они готовы к диалогу и даже принять другую точку зрения, если она представляется более убедительной, нежели собственная. Некрофил принци-

пиально закрыт к диалогу, у него отсутствует диалогичность мышления — в диалоге он стремится только выиграть (именно таков один из главных персонажей шукшинского рассказа «Срйзал»).

Не совпадают, но скорее противопоставляются друг другу биофилы и некрофилы в соотношении эгоистического и альтруистического начал. Биофил, понимая, что совсем о себе забывать нельзя, в то же самое время думает и о других, об общем положении дел и внутренне готов помогать (и помогает) другим людям. Он в большей степени альтруист, нежели эгоист. Иначе у некрофила. Он, безусловно, является эгоистом, т. е. человеком, соблюдающим прежде всего свои собственные интересы. Логика его проста: «Если ты не будешь думать о себе, то кто о тебе вспомнит и подумает?» Ю. Мухин, очень квалифицированный и дотошный современный исследователь, замечает: «На фронтах Жуков никогда не носил личного оружия, но при нём всегда была любовница» [11. С. 166]. Воровство и хищения Г. К. Жукова были беспредельными - вероятней всего, эгоистическое начало в этом человеке было доминирующим (см.: [11. С. 287-294], где приводятся материалы допроса генерал-майора А. М. Сиднева, а также доклад МГБ по материалам обыска на даче Жукова).

В различной степени сознание биофила и некрофила допускает мысль о возможности поменять свою точку зрения. Гибкость мышления в большей степени характеризует биофила. Если такому человеку встретятся факты, противоречащие его взглядам, то он задумается над тем, не лучше ли изменить свою точку зрения так, чтобы она смогла вписать эти факты в новое представление о мире. Иначе ведёт себя некрофил: он такие факты проигнорирует: «мало ли что есть на свете, что не вписывается в целостную картинку – мир сложен и необъясним».

Вообще, в понимании законов мира биофилы и некрофилы расходятся карди-

нальным образом: некрофилы полагают, что мир сложен и непостижим и лучше в эти вопросы не вдаваться; тогда как для биофила понятно, что мир целостен и прост и им руководят какие-то базовые законы (и он готов их постигать).

Противоположным образом у биофилов и некрофилов распределяются предпочтения между выбором правды или истины. Напомним, что истина – это реальное положение дел или суждение, адекватно отражающее реальное положение дел, тогда как правда – личностное представление о реальном положении реальных дел (см.: [14. С. 66-71]). Несомненно, что биофил стремится к истине и преклоняется перед ней; некрофил несмотря ни на что будет настаивать на собственной правде. Уместно заметить, что преклонение перед истиной, по авторитетному мнению акад. И. П. Павлова, является одной из существенных характеристик умного человека [12. С. 7]. В этом смысле биофил заведомо умнее некрофила.

Духовное и материальное тоже обладают (для биофилов и некрофилов) различной ценностью. Для биофила несомненно, что духовное выше материального. По мнению биофилов, сознание человека определяет его бытие и влияет на него. Некрофилы же духовное ставят ниже материального и при этом ссылаются на К.Маркса: «бытие определяет сознание».

Любопытно, что спортсмены (особенно выдающиеся) на первый план выводят именно психологическую подготовку к соревнованиям, и примеров такого рода отношения знаменитых спортсменов к психологическому настрою перед соревнованиями у нас имеется так много, что приводить их, думается, излишне (см., напр., журнал «Лёгкая атлетика» и др.).

Диаметрально противоположным образом у биофилов и некрофилов представлена категория смысла жизни. Биофил, как правило, осознаёт действительное значение своей жизни, тогда как про некрофила сказать это было бы большим

преувеличением.

Биофилы и некрофилы различаются и по соотношению ближних и дальних целей деятельности. У некрофилов доминируют ближние цели, тогда как у биофилов — дальние. Не случайно поэтому биофилы психологически более устойчивы.

Различным образом проявляют себя биофилы и некрофилы в межличностном общении. Некрофилы в процессе общения стремятся других подчинить себе или, при встрече с более сильным некрофилом, испытывают желание подчиниться другому. Вопрос сохранения личного достоинства для некрофила в данный момент оказывается несущественным (этот вопрос может оказаться существенным позже, когда у данного некрофила появятся новые ресурсы). Биофил чувствует уважение и интерес к встреченному на дороге жизни человеку и сохраняет при этом чувство собственного достоинства.

Естественность и искусственность в общении тоже различным образом проявляется у исследуемых антиподов. Некрофил в бульшей степени играет роль, желает произвести впечатление, выбирает чувства в зависимости от обстоятельств; стремится держать себя и других под постоянным контролем. Биофил же чаще всего искренен, чистосердечен, честно проявляет свои чувства, в нём больше спонтанности и свободы.

Различна и **степень** доверия. Биофилы полагают, что людям доверять можно. Такое доверие даёт возможность справляться с трудностями жизни здесь и сейчас. Некрофилы же полагают, что в отношениях между людьми существуют две возможности: управлять или быть управляемым, а потому людям доверять нельзя.

Биофилы часто доверчивы до детскости. Внутренний ребёнок в них никогда не умирает (и этим часто пользуются некрофилы для их подчинения себе).

«Кто-то обратил внимание на то, что каждый художник живет в своём, всегда

одном возрасте. Гончаров в юношеских произведениях был стариком, Лермонтов - взрослым, Пушкин до конца жизни оставался юношей. Толстой всегда, всю жизнь, до глубокой старости был ребёнком: и в свежести восприятия своего, и в чистоте отношения к жизни, и в инфантильной вере своей в добро, и в по-детски несерьёзных поступках, и в вызове, и в запальчивости, и в обострённом чувствовании справедливости, и в ощущении таинственной значимости жизни или смерти, и в своей... слепоте. Скажите, мог ли написать всё, что он написал после 1881 года, здравомыслящий, трезвый, упорядоченный жизнью человек? Можно ли было с такой ясной и светлой силой восстать против очевидности, общепринятости, общезначимости мира?» [1. C. 48-49].

В интимных отношениях с противоположным полом для биофила приоритетным оказывается наличие-отсутствие чувства любви, тогда как для некрофила приоритетными оказываются сексуальные отношения. Вообще, предпочтение не гетеросексуальной любви, а различного рода сексуальных отклонений и извращений — одна из типичных некрофилических реакций.

Соответственно, в своей семье биофил стремится к верности и ощущает невозможность изменить супругу(е), тогда как некрофил не сможет избежать супружеских измен, поскольку супруг(а) его чемто не устраивает.

Не совпадает у биофилов и некрофилов и соотношение личных и групповых интересов. Для некрофила естественно думать, что не может быть таких групповых интересов, которые можно поставить выше собственных. Для биофила естественно понимать, что в некоторых случаях групповые интересы следует ставить и выше собственных. Так, бизнесмен-биофил может продать собственную машину, чтобы обеспечить заработной платой членов собственного коллектива.

Что вообще касается отношения к ко-

манде, то биофил стремится иметь единомышленников и работать в команде, тогда как для некрофила столь же естественно желание руководить командой и быть в ней наверху.

Естественно, что, работая в корпорации, некрофил считает самым важным защитить в ней собственные интересы, тогда как биофил способен поставить её интересы выше собственных.

Очень отчётливо проступает различие биофилов и некрофилов при обсуждении (меж)национальных вопросов. Биофил идентифицирует себя с определённой нацией и, не скрывая, считает себя националистом, что не мешает ему сохранять уважение к другим нациям. Некрофил считает национальные грани неважными. В одних случаях некрофилы – приверженцы интернационализма, в других - националисты (даже нацисты), относящиеся к другим нациям без уважения. В тех случаях, когда импульс поведения, направленного на сохранение нации, превышает величину импульса инстинкта самосохранения, Л.Н.Гумилёв говорит о пассионариях [3. С. 607]. Такими пассионариями для русского народа были певец Игорь Тальков, генерал Л. Рохлин и, конечно, И. В. Сталин, с трагической гибелью которого были похоронены надежды Советского Союза на великое будущее (см. книгу-расследование [11]).

Мнение об одинаковой ценности различных этносов для нас сходно с мнением об одинаковой ценности деревьев различных пород (интересно, согласились бы с этим мнением те, кто разводят леса?), об одинаковой ценности собак разной породы (согласились бы с таким утверждением собаководы?). Что может дать человечеству смешение рас и народов, кроме саморазрушения? Упрощение системных связей как раз и является основным признаком подобного протекания событий.

Упрощение межнациональных вопросов на деле привело к тому, что в Англии собственно англичан становится меньше. В Германии меньше становится немцев, во Франции – французов... Европа дряхлеет и вымирает. Да и в самой Америке белые постепенно становятся национальным меньшинством, которое не рискует посещать негритянские кварталы...

Здесь мы уже переходим к тому, что для биофилов и некрофилов различной ценностью обладают общественные интересы. Для биофила несомненно, что следует работать на повышение гармонии в обществе, биофилу далеко не безразлична ситуация в стране, в социуме. Некрофилу — напротив: для него главное — думать о себе и выжить любой ценой, а общая ситуация в стране для него — дело скорее второстепенное.

Точно так же и **отношение к политике**. Некрофил скорее безразличен к политической ситуации в стране и мире. Для него самое важное — он сам. Биофил понимает, что политическая жизнь — одна из ипостасей самой жизни, и потому активно относится к проблемам политики.

Отношение к личной власти тоже разводит биофилов и некрофилов в противоположные лагеря. Обладая властью, некрофил прежде всего обеспечит интересы этой власти, для него несомненно, что власть важнее дела, поскольку она даёт возможность безнаказанно обогащаться. Иначе биофил. Получив власть, он сосредоточится на деле, и власть для него – всего лишь инструмент для продвижения дела.

Процитируем Ю. Мухина: «...Перед Второй мировой войной правительство СССР было истинно народным, и допустить безнаказанное существование в СССР «пятой колонны», естественно, не могло. Ещё раз напомню, что американский посол в СССР в 1937—1938 гг. Джозеф У. Девис после нападения Германии на СССР записал в своём дневнике (7 июля 1941 г.): «...Сегодня мы знаем, благодаря усилиям ФБР, что гитлеровские органы действовали повсюду, даже в Соединённых Штатах и Южной Америке.

Немецкое вступление в Прагу сопровождалось активной поддержкой военных организаций Гелена. То же самое происходило в Норвегии (Квислинг), Словакии (Тисо), Бельгии (де Грелль)... Однако ничего подобного в России мы не видим. «Где же русские пособники Гитлера?» — спрашивают меня часто. «Их расстреляли», — отвечаю я. Только сейчас начинаешь сознавать, насколько дальновидно поступило советское правительство в годы чисток». Брежнев не уничтожил всех этих горбачёвых, яковлевых и «несть им числа». И где сегодня СССР?» [11. С. 258].

Биофилы и некрофилы противоположным образом относятся к государственной самостоятельности страны. Биофилы работают на повышение государственной самодостаточности, тогда как некрофилы будут первыми поборниками идеи глобализации, вхождения в различные всемирные торговые объединения и стирания межгосударственных различий (для некрофилов вообще чрезвычайно важно, чтобы мир был устроен как можно проще).

Биофилы, несомненно, – государственники. В силу того, что они отстаивают многообразие государственных форм, они являются сторонниками существования национальных государств. Для них естественно признавать приоритет еврейского народа в Израиле (хотя там очень много палестинцев), немцев в Германии (хотя там становится всё больше турок), французов во Франции (хотя там растёт количество алжирцев), украинцев на Украине (хотя там доля украинцев составляет чуть более 50%), русского народа в России (тем более что в России, согласно статистическим данным, доля русского народа составляет 82-85%). Для некрофилов естественно отрицание национального характера государств и стремление национальные государства разрушать. Государственнические устремления биофилов некрофилически настроенные СМИ обычно обозначают как националистические и даже нацистские.

Статью 11 украинской Конституции:

«Статья 11. Государство содействует консолидации украинской нации, её исторического сознания, традиций и культуры, а также развитию этнической, культурной, языковой и религиозной самобытности всех коренных народов и национальных меньшинств Украины» — биофил, в какой бы стране он ни жил, может только приветствовать.

Биофил будет восхищаться и статьёй 13 украинской Конституции: «Статья 13. Земля, её недра, атмосферный воздух, водные и иные природные ресурсы, находящиеся в пределах территории Украины, природные ресурсы её континентального шельфа, исключительной (морской) экономической зоны являются объектами права собственности украинского народа. От имени украинского народа права собственника осуществляют органы государственной власти и органы местного самоуправления в пределах, определённых настоящей Конституцией. Каждый гражданин имеет право пользоваться природными объектами права собственности народа в соответствии с законом». Биофил, гражданин России, может только сожалеть, что подобных статей в Конституции Российской Федерации нет и пока быть не может.

Несомненны различия биофилов и некрофилов в отношении к характеру государственного устройства. Для биофила предпочтительней открытая государственная власть, когда ясно и понятно, кто стоит у государственного руля. Для некрофила предпочтительней власть закрытая, при которой реальное руководство государством осуществляют люди, обществу в таковом качестве неизвестные.

Принято считать, что демократия – власть народа. В России народ *правит* собой с 1990-го года, и за это время *народного самоуправления*:

- рождаемость упала, смертность выросла;
 - промышленность перестала работать;
 - сельское хозяйство перестало быть

таковым;

- люмпенизация населения превысила критическую величину в три раза и т.д. и т.п. (см. о стратегических показателях современного состояния России [6. С. 103]. Иронию над представлениями о самоуправлении и их несоответствием реальности выражал ещё известный персонаж «Мастера и Маргариты» в разговоре с М. А. Берлиозом. Читавшие этот роман помнят, чем такое самоуправление для Берлиоза завершилось — вскоре после того, как «Аннушка пролила масло».

Более логично представление, что демократия — это государственный строй, при котором реальные правители находятся в тени. По мнению А. Н. Севастьянова, в структуре этой теневой иерархии фигура А. Чубайса, члена Бильдербергского клуба, располагается выше многих официальных фигур [15. С. 164].

Любопытно, что справедливость нашего представления о демократическом устройстве (как о государственном устройстве с «теневым» управлением) может быть проиллюстрирована наличием опять-таки на американском долларе пирамиды с оторванной от основания верхушкой. По мнению В. А. Истархова, наверху этой пирамиды находится всевидящее око дьявола [5. С. 155]. Мы далеки от желания обсуждать божественные и сатанинские аспекты характера государственного устройства, но логика рассуждений объективно приводит к выводу, что демократия - как структура с тайным и явно ненациональным правительством - в большей степени соответствует некрофилическим (разрушительным) тенденциям развития общества. Наихудшим вариантом государственного устройства демократию считал и Платон: «Все находятся в войне со всеми как в общественной, так и в частной жизни, и каждый [находится в войне] с самим собой». А. Ф. Лосев справедливо назвал этот принцип принципом «звериной борьбы всех против всех» (см.: [13. С. 40]). Вовсе не случайно демократия устанавливается сегодня с помощью бомбёжки и агрессии со стороны страны, гордо именующей себя *оплотом демократии*, с помощью агрессии, нацеленной на сколько-нибудь самостоятельные государства.

Из отношения к государственной самостоятельности вытекает различное соотношение в сознании биофилов и некрофилов идей патриотизма и космополитизма. По отношению к стране, в которой он родился и живёт, биофил предстанет как патриот, поскольку он свою родину горячо любит. Некрофил будет позиционировать себя как человек мира, космополит. Он приветствует идею двойного гражданства и убеждён в том, что «родина там, где хорошо».

Биофилы и некрофилы расходятся и в области религиозных убеждений. Некрофил в предельном своём выражении будет исповедовать сатанизм, в более мягком варианте — христианство. Для биофила более естественны атеизм или язычество.

Известна «линейка стойкости». Учёт её позволяет повышать или снижать боеготовность армии [9. С. 89-90]. Эта линейка, по А. А. Меняйлову, такова (цитируем):

- неугодники, владеющие тайным знанием прорусского правителя интуитивно или, что более выигрышно, осмысленно,
- перунисты и атеисты (атеист далеко не бездуховен!),
 - православные-католики (драпают),
- сектанты-протестанты (переходят на сторону врага загодя).

Зная, что страну ждёт большая война, Сталин выкорчевал будущих предателей и паникёров и поднял стойкость народа (в плане «линейки стойкости») на одну единичку — он страну атеизировал. «Укрепление боеспособности армии на психологическом уровне Сталин начал в 1929 году и к началу войны закончил. У Адвентистов седьмого дня было истреблено 98% служителей, получивших сколь-нибудь систематическое «богословское» образование. Свидетели Иеговы попали под

ещё более жёсткий пресс» [9. С. 90-91]. Эти и другие меры Сталина в преддверии войны (в частности, уничтожение главарей «пятой колонны» в 30-ые годы) привели к тому, что в ходе Великой Отечественной войны советские солдаты, офицеры и генералы сравнительно с немецкими проявили бульшую стойкость:

«В войну 1914—1917 гг. немцам для того, чтобы взять в плен одного русского офицера, нужно было убить или ранить около 4 других офицеров. Для пленения одного солдата — около двух солдат.

В войну 1941—1945 гг. неизмеримо более сильным немцам для того, чтобы взять в плен одного советского офицера, нужно было убить или ранить 40 других офицеров. Для пленения одного солдата — около 34 солдат» [11. С. 127].

Крайне удивительным и одновременно логичным выглядит то обстоятельство, что через год после победы над фашистской Германией состоялось крещение Советской Армии [9. С. 96]. Причём крещение Советской Армии состоялось по настоянию И. В. Сталина вопреки сопротивлению генералитета, Верховного Совета и Политбюро ЦК КПСС. Очевидно, что И. В. Сталин знал о существовании «линейки стойкости» и своё знание использовал практически.

Для биофила и некрофила характерно различное отношение к судьбам планеты. Если биофил беспокоится о судьбах планеты и работает на сохранение жизни на ней, то некрофил считает беспокойство о судьбах планеты излишним: всё равно, мол, от нас ничего не зависит.

Конечно, одним из самых важных отличий биофилов от некрофилов является самое что ни на есть практическое отношение к вопросам жизни и смерти — отношение к количеству детей в семье. Биофил детей любит — некрофил относится к ним как к неизбежному и сопутствующему злу («Поручик Ржевский! Любите ли вы детей?» — «Нет. Но сам процесс...»). Уместно привести высказывание

А. Н. Севастьянова: «Кем строилась Российская империя? Казаками, солдатами, крестьянами-колонистами? Конечно, да.

Но в первую очередь – *беременными русскими бабами*.

Напоминаю тем, кто забыл: перед Великой Октябрьской революцией на каждую русскую бабу – от царицы до крестьянки – приходилось в среднем по семеро живых детей. Рожали все, независимо от достатка и социального положения. Вспомним: у последней царицы было шестеро детей. Жена великого писателя Льва Толстого (дворянка, помещица) родила и вырастила двенадцать детей. И т. д. У двух моих прадедов было по шестеро детей. У меня их тоже шестеро, но сегодня я — белая ворона, к сожалению, а тогда это было нормой» [15. С. 69].

В этом смысле, смысле количества детей в семье, в XX-м веке сломался и перестал работать Главный Закон Жизни, действовавший на Земле с тех пор, как на ней живут люди. Уместно опять процитировать А. Н. Севастьянова:

«Этот Главный Закон Жизни очень прост и выражается в трёх словах: «Бабы. Ещё. Нарожают».

«Бабы ещё нарожают». Так говорили и сто, и тысячу, и миллион лет назад – и это было правдой. Но сегодня так сказать нельзя. И даже прямо наоборот, ясно и понятно: «Уже не нарожают».

И это в корне меняет всё дело» (выделения автора цитируемых слов – 15. С. 41).

Известно, что различия в количестве детей в семье обычно сопровождается качественными психологическими различиями. Как указывают многие психологи, единственному ребёнку в семье затруднительно будет затем строить свою семейную жизнь: у него отсутствуют соответствующие навыки межличностного общения в семье с себе подобными. Когда детей в семье двое, отношения между ними зачастую строятся как сопернические (дети воюют за материнскую любовь). Это соперничество затем будет перенесено детьми в их

взрослую семейную жизнь и её чрезвычайно осложнит (общеизвестный момент импринтинга). И только тогда, когда детей в семье становится трое и больше, они приобретают навыки полноценного межличностного общения со своими сверстниками, а эти навыки затем им помогут организовать нормальную семейную жизнь.

Очевидно, что закон Жизни в семье начинает работать тогда, когда детей в ней трое и больше.

Конечно, перечень различий между биофилами и некрофилами нетрудно продолжить. Наблюдения (признбемся, безусловно пилотажного характера) показывают, что ядерным отличием некрофила и биофила является, как ни странно это может показаться, аспект познания: биофил выше всего ставит истину и преклоняется перед ней; он видит мир целостным, стремится к простоте и диалогу в постижении истины. Некрофил изначально обозначает - чту можно обсуждать, чего не следует, он знает всё заранее и настаивает на собственной правде, нередко видит мир чрезвычайно сложным, мозаичным, трудно объяснимым, в постижении истины тяготеет к монологу (в том числе к удару кулаком или к бомбардировкам).

Как в своё время сообщили средства массовой информации, французского профессора, обосновавшего тезис о том, что взрывы небоскрёбов 11 сентября в Америке — дело группы подрывников, а не каких-то там террористов, просто сняли с работы. Дискутировать с профессором не стали.

Истинный биофил демонстрирует все из перечисленных характеристик вектора жизни, о нём можно говорить как о целостном человеке. У некрофила (неяркого) может наблюдаться только часть из перечисленных динамик выживания, и целостным человеком он не может быть (пока он некрофил) по определению. Целостность, однако, неуязвима. «Ведь пьяный при падении с повозки, даже очень резком, не разобъётся до смерти. Кости и

сочленения у него такие же, как и у других людей, а повреждения иные, ибо душа у него целостная. Сел в повозку неосознанно и упал неосознанно. Думы о жизни и смерти, удивление и страх не нашли места в его груди, поэтому, сталкиваясь с предметом, он не сжимался от страха. Если человек обретает подобную целостность от вина, то какую же целостность должен он обрести от природы! Мудрый человек сливается с природой, поэтому ничто не может ему повредить» (Гуань Лин; см.: [10. С. 20]).

После чрезвычайно беглого сопоставления биофилов и некрофилов можно сформулировать самые общие отличия биофилической и некрофилической культур.

Для культуры биофилической ориентации характерны:

- 1) оптимизм;
- 2) приоритет духовного над материальным;
 - 3) забота об общественных интересах;
- 4) признание ценности моральных устоев; воспевание любви;
 - 5) поддержка творческих личностей;
- 6) охрана государственных и национальных интересов;
- 7) стремление не к навешиванию ярлыков, а к изучению и осознанию проблемы.

Соответственно, для культуры некрофилической ориентации характерны:

- 1) пессимизм;
- 2) приоритет материального над духовным:
- 3) забота об интересах только сильных мира сего;
- 4) восприятие моральных ценностей как чего-то архаического; пропаганда секса и различного рода сексуальных отклонений и извращений;
- 5) равнодушие к судьбе творческих личностей;
- 6) безразличие к государственным и национальным интересам;
- 7) стремление не к изучению и осознанию проблемы, а к навешиванию ярлыков (террористы, великодержавные шовини-

сты, националисты, космополиты, пьяницы, маньяки, наркоманы, очкарики и т.п.).

В истории отечественной культуры имелся период, когда она имела преимущественно биофилическую ориентацию (сегодня это выглядит парадоксально, но конкретные выкладки, правда — пилотажного характера, указывают на период правления И. В. Сталина — период 30-х — начала 50-х годов ХХ столетия). Вполне возможно, что примером доминирования биофилии в национальной культуре является современный Китай (но материал по этому вопросу у нас фрагментарен). В настоящее время в России насаждается культура противоположной направленности.

В заключение следует отметить, что автор не имеет оснований позиционировать себя как 100%-ного биофила. Его цель в данном случае намного скромнее - насколько это возможно в силу ограниченности рамок повествования, конкретизировать по отношению к личности сугубо теоретические положения о развитии и деградации систем. Напомним, что в наиболее общем виде вектор самоорганизации в человеческой психике набирает силу тогда, когда человек стремится к усложнению внутренних и внешних системных взаимосвязей. Вектор саморазрушения наблюдается в тех случаях, когда человек проявляет стремление упростить свои взаимосвязи со своим внутренним миром и окружающими обстоятельствами.

Автор отдаёт себе отчёт в том, что обозначенные им фигуры биофилов и некрофилов — всего лишь исследовательский конструкт: трудно представить себе стопроцентного биофила и стопроцентного некрофила. В каждой личности есть чтото и с той, и с другой стороны. В то же самое время хотелось бы обозначить эти два полюса в психике личности, два полюса, обычно не обсуждаемые в вузовских учебниках. А что может быть важнее вопросов жизни и смерти?

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Гарин И. И. Неизвестный Толстой. Харьков: СП «Фолио», 1993. 238 с.
- 2. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2002. 464 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
- 3. Гумилёв Л. Н. Этногенез и биосфера Земли / Сост. и общ. ред. А. И. Куркчи. М.: Институт ДИ-ДИК, 1997. 640 с.: ил. (Сер. альманахов «Сочинения Л. Н. Гумилёва, вып. 3»).
- 4. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: Феномены, механизм защита. М.: ЧеРо, 1997. 346 с.
 - 5. Истархов В. А. Удар Русских Богов. 4-е изд. М.: ЛИО «Редактор», 2001. 408 с.
- 6. Конфисахор А. Г. Психология власти. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2004. 235 с.: ил.
- 7. Меняйлов А. А. Дурилка: Записки зятя главраввина. М.: Издательство «Крафт+», 2003a.-280 с.
- 8. Меняйлов А. А. Сефирот: Записки зятя главраввина 2. М.: Издательство «Крафт+», 20036. 288 с.
- 9. Меняйлов А. А. Сталин: прозрение волхва. М.: Издательство «Крафт+», 2004. 352 с.
- 10. Мудрецы Китая: Ян Чжу, Лецзы, Чжуанцзы / Пер. с кит. СПб.: Изд-во «Петер-бург XXI век» совм. с ТОО «Лань», 1994. 416 с.
 - 11. Мухин Ю. М. Убийцы Сталина. М.: Яуза, 2005. 672 с. (Русская правда).
- 12. Павлов И. П. О русском уме // Литературная газета. 31 июля 1991 г. № 30 (5356). С. 7.
- 13. Платон. Собрание сочинений: В 4-х т. Т. 1 /Общ. ред. А.Ф.Лосева и др.; Авт. вступит. статьи А. Ф. Лосев; Примеч. А. А.Тахо-Годи; Пер. с древнегреч. М.: Мысль, 1990. 860, [2] с.
- 14. Пузырёв А. В. Опыты целостно-системных подходов к языковой и неязыковой реальности. Пенза: ПГПУ, 2002. 163 с.
- 15. Севастьянов А. Н. Время быть русским! Третья сила. Русский национализм на авансцене истории. М.: Изд-во Эксмо, Изд-во Яуза, 2004. 896 с.
- 16. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. М.: Просвещение, 1989. 448 с.
- 17. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Пер. с нем. Э. Телятниковой. М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. 635, [5] с. (Philosophy).

УЛЬЯНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ И. Н. УЛЬЯНОВА



УДК 37.018.42 ББК 74.20

СТУПЕНЧАТОЕ ПОЭТАПНОЕ ВОССТАНОВЛЕНИЕ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ХОДЕ РЕАДАПТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЫ

Т. А. Артыков

Нами предложен инновационный подход к процессу обучения учащихся вечерних школ, выстроенный на основе логики ступенчатого поэтапного восстановления мотивов и навыков учебной деятельности в ходе реадаптации. Ступенчатое поэтапное восстановление мотивов учебной деятельности строится на основе типологии учащихся современной вечерней (сменной) общеобразовательной школы. Типология приведена с учётом личностных особенностей и возможностей учащегося, первоначального уровня педагогической и дидактической запущенности.

Ключевые слова

Вечерняя школа, ступенчатое восстановление мотивов, реадаптация к учебной деятельности, типология учащихся вечерней школы

настоящее время основу контингента учащихся вечерней – открытой (сменной) общеобразовательной школы – «школы взрослых» – составляют подростки, которых можно разделить на две группы. В первую группу попадают учащиеся, которые переведены в вечернюю школу из дневной решением комиссии по делам несовершеннолетних. Естественно, что это учащиеся, как правило, 6 – 9 классов. Вторую группу составляют подростки, самостоятельно перешедшие в вечернюю школу после 9 класса, поскольку в прежней школе в 10 классе по тем или иным причинам им не нашлось места. Основными причинами, по которым учащимся приходится попадать в вечернюю школу, являются: неус-

певаемость (сюда же мы отнесём и дидактическую запущенность - они являются субъективными показателями нарушения учебной деятельности), сложное поведение (иногда асоциальное), трудности в общении со сверстниками и учителями. При переходе из дневной в вечернюю школу и те, и другие до начала внедрения программы реадаптации в действие, так или иначе, испытывали стресс: психологический и социально-педагогический. Причём первая группа подвергалась большим трудностям, учитывая особенности правового регулирования процесса перевода несовершеннолетних из дневной общеобразовательной школы в вечернюю сменную школу.

С целью модернизации учебно-воспи-

тательного процесса в условиях вечерней – открытой (сменной) общеобразовательной школы и создания условий для более успешного усвоения учебного материала в рамках программ полного общего образования нами была разработана программа, в рамках которой мы апробировали ступенчатое поэтапное восстановление мотивов учебной деятельности в ходе реадаптации в условиях вечерней школы.

Наша основная позиция заключается в том, что по отношению к учащимся вечерней школы необходимо применять термин — «реадаптация» к учебной деятельности. Связано это с тем, что все учащиеся уже начинали процесс обучения в дневной школе и имеют общее представление об организации учебного процесса. Поэтому они должны пройти повторную адаптацию — реадаптацию к учебной деятельности. Говорить о реабилитирующем обучении также не совсем корректно, поскольку учащиеся в физическом и физиологическом отношении считаются нормальными.

Чтобы реадаптация учащихся к учебной деятельности в условиях «школы взрослых» была успешной необходимы четыре условия:

- · правильная организация процесса реадаптации на основе первичной информации о контингенте учащихся;
- реорганизация учебной деятельности в условиях вечерней — открытой (сменной) общеобразовательной школы, которая включает в себя не только изменение организации учебного процесса, но и содержательного компонента учебных программ;
- · повышение познавательной активности учащихся, направленной на восстановление учебных мотивов;
- · обязательная психолого-педагогическая поддержка процесса реадаптации учащихся и не только педагогом-психологом школы, но классным руководителем ученика.

Наблюдения и результаты анкетирова-

ния показывали, что контингент учащихся современной вечерней школы очень разнообразный. Поэтому были описаны основные группы учащихся с точки зрения построения индивидуальной образовательной траектории при реадаптации к учебной деятельности. В процессе обучения наиболее значимыми являются такие личностные характеристики, как мотивация образовательной деятельности, учебные способности, дидактическая запущенность и коммуникабельность. Они и были положены нами в основу распределения современного контингента учащихся «школы взрослых» по основным типам будущих образовательных траекторий, оптимально отвечающим их возможностям и личностным особенностям.

- 1. Группа учащихся, оптимально приспособленных к условиям обучения в «школе взрослых»: учебная мотивация высокая и внутреннего характера; полностью сохранены учебные способности; дидактическая запущенность вызвана в основном перерывом в учёбе; в системе социальных отношений «ученик - учитель» и «ученик – учитель» коммуникабельность удовлетворительная, проявляется тенденция и способность к взаимодействиям на уровне делового и творческого общения. К этой группе, как правило, относятся работающие учащиеся, мотивация которых подкрепляется стремлением к повышению квалификации. Учащиеся этой группы быстро адаптируются к учебному процессу в любых его формах.
- 2. Группа нормы: мотивация к учебной деятельности преимущественно внешнего характера (внешние требования, необходимость); познавательные способности угасшие, но поддаются постепенному восстановлению в процессе возобновления учебной работы; дидактическая запущенность накоплена ещё до перерыва в учёбе, нормальная коммуникабельность в системе «ученик группа», пониженная в системе «ученик учитель». При чётком педагогическом

управлении учащиеся могут быть адаптированы к любым формам учебного процесса вечерней школы.

- 3. Основная группа: негативное отношение к школьной учебной деятельности и устойчивое сопротивление внешним требованиям, познавательные способности весьма избирательны, мало связаны с непосредственной учебной работой, с трудом поддаются восстановлению; дидактическая запущенность длительного накопления; недостаточные или специфические коммуникативные навыки. Именно эта группа и составляет основу контингента учащихся современной вечерней школы. Группа работоспособна только в условиях повышенного педагогического внимания, постоянного контроля и авторитарного руководства на начальном этапе обучения. Наиболее эффективна работа в организационных формах учебного процесса, приспособленных к постоянно контролируемой пошаговой учебной деятельности.
- 4. Группа социально-педагогической реабилитации и дидактической коррекции: демонстративно негативное отношение к учебной деятельности; негативная реакция на внешние требования; пониженные общие познавательные способности и неразвитые познавательные умения; коммуникативные навыки на уровне предметных отношений и примитивной манипуляции; длительный опыт асоциального и противоправного поведения. Учащиеся группы могут работать, как правило, в рамках простейших форм учебной деятельности и при условии чёткой координации взаимодействий учителей, школьного психолога, социального педагога, семей учащихся (там, где это целесообразно по возрасту учащихся и социальному портрету родителей). К этой группе относятся учащиеся основной школы, т. e. 6 – 9 классов.

Особенность данной классификации заключается в том, что процесс определения отнесения учащегося к той или

иной группе происходит в течение первых двух месяцев с момента начала учебного процесса. Он складывается из целого ряда мероприятий, которые теперь входят неотъемлемой частью в педагогическую систему школы:

- · первоначальное анкетирование, получение первичной информации о поступающем учащемся;
 - беседы с психологом;
- · беседы с социальным педагогом и заместителем директора по социальным вопросам;
 - · «Дни активного взаимодействия»;
- · анкетирование учащихся новым классным руководителем на предмет сформированности коммуникативных навыков;
- · тестирование по предметам: русский язык, литература, алгебра и начала анализа, биология, химия и физика с целью выявления уровня дидактической запущенности.

В рамках модернизации дидактических процессов и организационных форм была выдвинута идея ступенчатого восстановления учебных мотивов. В общем случае реадаптация учащихся к учебной деятельности была выстроена «школой взрослых» в следующий ряд последовательных дидактически и психологически преемственных ступеней (шагов):

- Ступень мягкого, минимально травмирующего перевода подростка из обычной дневной общеобразовательной школы в «школу взрослых», (обеспечиваемую длительным направленным отслеживанием условий и причин негативов в его учебной деятельности, сопровождаемым плановой работой с семьёй и самим подростком по психологической подготовке его к обучению в другой (вечерней) школе и обеспечиваемый щадящими и нетрадиционными формами официального перевода);
- Ступень первоначального, минимально необходимого восстановления форм и способов учебного поведения, (обеспечиваемую тактичным, щадящим процессом

выявления дидактической запущенности, остаточных знаний и учебных навыков, сопровождаемый игровыми технологиями, технологиями косвенного выявления факта, структуры и уровней дидактической запущенности и определения остаточных знаний, умений и навыков);

- Ступень восстановления навыков и мотивации к учебной деятельности и начального снятия психологических барьеров, типа «ученик школа» (на базе обеспечения начальных успехов на остаточных знаниях и умениях в период углубленного повторения относительно знакомого материала);
- Ступень обеспечения начального успеха (в работе с новым материалом в условиях и с помощью безоценочного обучения);
- Ступень самоутверждения в учебной деятельности (в условиях относительно

стандартных технологий и содержания обучения и типичных учебных нагрузок – норма обучения);

• Ступень индивидуализированной образовательной траектории (максимум реализации индивидуальных личностных возможностей в условиях очного, очнозаочного, индивидуального, ускоренного и параллельного обучения и обучения в форме экстерната).

При данной организации процесса реадаптации учащихся вечерней – открытой (сменной) общеобразовательной школы к учебной деятельности в результате будут обеспечены оптимально возможный темп ликвидации дидактической запущенности и последующий вывод (выход) каждого учащегося на индивидуальную образовательную траекторию, адекватную восстанавливающимся мотивам и навыкам учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Вершинин В. Н. Центр образования взрослых: алгоритм становления. РАО Институт образования взрослых. Инновации в образовании и социальные перемены. Материалы к конференции. Санкт-Петербург, 1993
- 2. Вершинин В. Н. Школа взрослых. Теория и методика реабилитирующего образования. Ульяновск: ИПК ПРО, 2002
 - 3. Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. 2003. № 8.
- 4. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности: формы, механизмы и стратегии. Ереван: Наука, 1988. 246 с.
- 5. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М.: Педагогический поиск, 2001. 384 с.



УДК 37.013 ББК 74.00 Общая педагогика

ТРАДИЦИИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В РУССКОЙ СЕМЬЕ

Т. Е. Безрученко

В данной статье рассматриваются актуальные аспекты традиций и ценностных отношений в семье. Особое внимание обращается на осмысление философско-педагогических идей проблемы взаимоотношений и семейного воспитания в отечественной педагогической культуре XVIII-начала XX вв.

Ключевые слова

Традиция, ценностные отношения, русская семья, христианство, духовное единение

нализ философско-педагогического наследия отечественных мыслителей позволяет выделить традиции и ценностные отношения в русской семье, наиболее полно отражающие основные направления развития проблемы взаимоотношений и семейного воспитания в отечественной педагогической культуре исследуемого периода.

В XVIII-XIX вв. отечественные религиозные и светские мыслители столкнулись с проблемой значительной утраты национальной традиции воспитания. В период петровских преобразований дворянство становится опорой государства и лично царя. В рамках данного сословия прививались традиции западноевропейской культуры. Европеизация дворянской семьи модернизировала представления о воспитании нового типа, изменяла представления о семейных отношениях, сфор-

мировала особый идеал светской семьи. Изменились статус женщины-дворянки, ее воспитание, одежда, жизненный уклад. Женскими занятиями стали кокетство, балы, танцы, пение, а семья, хозяйство и воспитание отходили на второй план. Женщины наравне с мужчинами получали домашнее образование, многие из них в последствии занимали видное место в культурной жизни XVIII-XIX столетий. Традиционные семейные связи в светском обществе второй половины XVIII столетия были разрушены, господствовал нравственный и бытовой хаос [1. С. 115].

Начало XIX столетия ознаменовалось Отечественной войной 1812 года, восстанием декабристов, что способствовало пробуждению национального самосознания. Рождался стереотип поведения героя не только у мужчин, но и у женщин: жены декабристов поехали в Сибирь за

своими мужьями. Передовые мыслители XIX века начинают видеть основной задачей воспитания не только развитие личности духовной, но и способной в последствии принести пользу Родине и государству. В начале XIX столетия приходит понимание того, что образ жизни и семейные отношения, сложившиеся у дворян в период петровских реформ чужды русскому человеку.

На протяжении всего исторического развития страны самым многочисленным сословием было русское крестьянство, которое в наибольшей степени сохранило допетровские традиции в семейной жизни. Крестьянская семья сберегла и передала новым поколениям настоящие ценности и черты традиционной русской семьи и древнерусского общества.

Про женщину из низших народных слоев Иеромонах Порфирий пишет, что она существо страдающее: «кроме воспитания детей, на ней лежат все почти работы домашнего быта, она во многом даже заменяет своего мужа, так что он несет тяжести гораздо менее ее. ... Часто притом вместо благодарности и доброго слова она слышит брань и укоризны, а иногда и принимает побои. И все это переносит так благодушно, что никто не замечает душевных ее скорбей; все обычно видят ее бодрою и веселою»[2. С. 20]. Простые женщины получили воспитание в духе истинно христианском, связанное с их назначением и домашним бытом. Поэтому их семейная жизнь течет «светлою струею», их дети соревнуются в чести и добродетели, «члены семейства, будучи все согласны между собою в целях жизни, сольются в одно прекрасное целое» [2. С. 26].

Пытаясь раскрыть воспитательный потенциал православия, философы и педагоги XVIII-начала XX вв. в основу педагогических принципов ставили религиозность, как основу традиционной народной культуры и народность, как национальную самобытность. Считая, что пра-

вославие и народные семейные и общинные традиции должны лежать в основе отношений в семье и семейного воспитания. Поэтому философско-педагогическое осмысление путей целостного подхода к воспитанию привело к пониманию необходимости сочетания лучших достижений западноевропейской педагогической культуры с исторически сложившимися отечественными традициями. Что способствовало развитию действительно национальной системы духовного воспитания.

К. Д. Ушинский отмечает, что русская культура особенна, и в ней найдешь мало элементов права, но «тем более находим мы в ней элементов родственной любви. Какая-то особая теплота, задушевность, сердечность отношений, не допускающая мысли об эгоистической отдельности одного лица от другого, составляет отрадную черту характера славянской семьи. Трудно выразить в словах,... то особенно светлое нечто, что рождается в душе нашей, когда мы вспоминаем теплоту родимого семейного гнезда. До глубокой старости остаются в нас какие-то задушевные связи с той семьей, из которой мы вышли. Нам как-то трудно представить себе, что эти связи уже разорваны навсегда, и это глубокое семейное чувство пробуждается в нас по временам...» [3. С. 318]. Русские культурные ценности отличны от западноевропейских. Сравнивая русского человека с другими национальностями, он отмечает, что не у кого «нет той безыскусственности, той глубины и сердечности отношений, которые существуют между мужем и женою, родителями и детьми, братьями и сестрами и даже ближайшими родственниками во всякой сколько-нибудь порядочной славянской семье» [3. С. 318]. Данные черты национального характера К. Д. Ушинский рассматривал как основу народного нравственного идеала.

Главной ценностью в христианстве и соответственно в народе выступает семья. Она является хозяйственной и нравственной основой правильного образа жизни. Типом русской семьи считается большая патриархальная семья, включающая, как правило, три поколения родственников. Большая русская патриархальная семья отвечала социально-экономическим потребностям всех ее членов на протяжении многих столетий, вплоть до начала XX века. Причинами ее распада явились Октябрьская революция, новые политические и социально-экономические условия жизнедеятельности страны XX столетия.

В русской большой семье члены семьи являлись близкими родственниками, прямыми потомками одного предка (дед отец - сын) с женами. Семья имела общий двор и общую собственность, которой владела сообща. Семью возглавлял старший женатый мужчина в семье большак. Неженатые братья по статусу были ниже всех семейных мужчин в большой семье. Социальные и психологические отношения в семье строились на строгой иерархии: младший подчинялся старшему, женщина - мужчине, дети родителям. Семья – крест житейский для ее главы, муж – исполнитель воли Божьей! В женской половине семьи главная роль отводилась большухе - жене большака. Право голоса в большой семье имели только мужчины во главе с большаком. Женщины в крестьянской семье всегда занимали подчиненное положение, выходя замуж в чужую семью, должны были уважительно и терпеливо относиться ко всем ее членам. В свою очередь мужья должны были обращаться с женами благоразумно: любить, беречь и прислушиваться к ним. После смерти большака главную роль в семье занимал старший женатый сын и т.д. по старшинству.

Существование большой семьи поддерживалось не только экономическими факторами, но и менталитетом русского человека, не мыслящего себя вне коллектива. Одинокий, несемейный человек, и мужчина, и женщина, рассматривался как обделенный, ущербный, сирота. Идеалом семьи представляется крепкое хозяйство – двор, члены которого осознаются как единое целое.

Семья составляет основную клеточку общественного организма, являясь ядром и фундаментом общества. Так и в Церкви она имеет значение основной единицы церковного тела. Поэтому сама по себе христианская семья называется в писаниях апостолов «церковью». Отсюда понятно, какое большое внимание уделялось семье с точки зрения церковной, чтобы семья исполняла свое назначение быть малой «церковью».

Отношения молодых людей до брака строились на благочестии и целомудрии. Вступление в интимные отношения до брака считалось позором. Рождение детей вне брака в русской деревне неизменно встречало осуждение со стороны общества и вело к материальным лишениям семьи, так как такие дети считались незаконнорожденными и их не содержали отцы. Внебрачная рождаемость в условиях всеобщего осуждения, а иногда и осмеяния стабильно оставалась невысокой.

Брак в церковном толковании – это открытие и одновременно тайна. Открытие друг друга и друг для друга, преобразование личности, ее качественно новое, дополненное состояние. Вступивший в брак словно обретает новое зрение, новое мироощущение, рождается заново. Считается, что человек прошедший это таинство, заново познает себя и окружающий мир, что делает его значительно богаче, мудрее и совершеннее. Именно поэтому брак, который совершается посредством обряда Венчания, имеет такой глубокий смысл. Так как эта церемония для верующих очень символична, то становится понятно, почему брак - одно из семи церковных таинств. Как сказано в писании, союз этот освещен Господом и на супругах пребывает Его благодать, которая даруется и детям, рожденным в таком союзе.

Важным обрядом при рождении ребенка в христианском браке выступает кре-

щение. Принимая Таинство Крещения, человек становится членом Церкви. Поэтому главное, что получает ребенок в Таинстве Крещения – это благодатная молитвенная помощь всей Церкви. Крестный берет на себя ответственность за то, чтобы ребенок, придя в сознательный возраст, смог дать на эти вопросы те же ответы, чтобы православное исповедание веры стало и его исповеданием, чтобы своей жизнью он доказал, что его вступление в Церковь состоялось. Крестные родители принимают на себя обязательство воспитывать своего крестника в духе Православия, оберегать его от возможных искушений и соблазнов. К этим обязательствам Церковь относится очень серьезно.

Церковный брак налагает на супругов важные обязанности, которые они должны исполнять. Основой семейных отношений и главной ценностью является любовь. Любовь супружеская - есть любовь Богом благословенная. В христианском браке, любовь супругов имеет бескорыстный и самоотверженный характер как истинно христианская любовь. «В христианском браке, - пишет Н. Вознесенский, - единение любящих личностей становится настолько всеобъемлющим и полным, взаимная преданность супругов настолько глубока и безусловна, что они во всем уподобляются друг другу, а иногда (к старости) даже и внешне становятся похожими друг на друга. И жизнь их проходит в полном согласии – в полной преданности заветам Христа Спасителя и Его Святой Церкви» [4. С. 60-61]. Важными составляющими взаимной любви являются супружеская верность и забота друг о друге. Настоящая любовь терпелива, милостива, честна, не завистлива и не горда, совестлива. Любовь в православной семье перерастает в духовную любовь - любовь перед лицом Божием, т. е. через любовь к Богу и всему живому. Христианская любовь позволяет человеку из образа Божия стать его подобием.

Взаимоотношения супругов проник-

нутые искренней любовью, создают для других членов семьи и в особенности для ребенка, здоровую семейную атмосферу. Феофан Затворник [5. С. 21] отмечал, что источник счастливой семейной жизни во взаимной любви. Счастье в такой семье заключается в том, чтобы делать счастливыми других, любимых людей. Человек, способный любить, уже талантлив, он гармонично выстраивает иерархию природных и духовных потребностей, для него доминанта другие люди и творчество, постоянное развитие и самосовершенствование.

В православном браке двое составляют как бы один организм, одну общую жизнь. Христианский брак - это жизнь двух в единении. В каждой доброй семье должна быть единая семейная жизнь. ««Наше», общее - всегда должно в ней стоять выше «моего», личного. Недаром все члены семьи носят одну фамилию общею, дружною жизнию должны они и жить» [4. С. 62]. Но отношения христианина не должны замыкаться не только в семейных, но и в национально-государственных рамках, так как в своей любви христианство всечеловечно. «Для христианина каждый человек, к какой бы нации он ни принадлежал, есть его ближний, любить которого он должен, по заповеди своего Спасителя» [4. С. 64].

К духовному единению семьи ведет ее духовное развитие, которое возможно с помощью развития умственного, физического, нравственного образования, проведенного через христианскую религию. Т. е. всестороннее образование, в основе которого должны стоять христианские добродетели. Смысл духовности семейных отношений в православии заключается в искание Бога и связи с вечностью. Именно в семье человек впервые учится быть духовной личностью, а затем переносит свои духовные силы в общество и государство.

Женщина в семейной жизни является первоосновой духовности и нравственно-

сти семьи, семейного воспитания и всего российского общества. Круг деятельности женщины XVIII — начала XX вв. — семейная жизнь, только дома она могла реализовать свои добродетели, главная из которых — духовное воспроизводство человека.

Основной задачей семьи выступает благословенное рождение и воспитание ребенка. При этом важнейшими ценностями в браке выступают отцовство и материнство. Воспитание играет основную решающую роль для общества и государства. От того, каких семьянинов и граждан вырастит семья, зависит будущее страны. Поэтому семья – краеугольный камень человеческого бытия, лоно человеческой культуры. В семье происходит закладка нравственно-духовных основ воспитания. П. Ф. Каптерев справедливо указывал: «Линии, намеченные в первые годы, свойства, приобретенные в реальном детстве, никогда не стираются, никогда не исчезают, дальнейшее развитие будет лишь наполнением, отделкой, дополнительными черточками той фигуры, которая зарисована на заре человеческой жизни» [6. С. 690]. Именно в семье, где протекают лучшие годы жизни человека - детские годы - осуществляется воспитание сердца, воспитание ума, воспитание духа, т. е. воспитание Человека.

Характерной для конца XVIII-XIX веков целью воспитания является не только развитие духовной личности, но и личности способной принести пользу государству. Главнейшим чувством в воспитании выступает любовь. Основным методом семейного воспитания является положительный пример родителей, богатый жизненный опыт. Супруги должны заботиться о детях и воспитывать их в духе христианских законов, они отвечают за воспитание своих детей и являются виновными в их духовной гибели. На первый план в воспитании выдвигаются такие качества как уважение, смирение,

скромность, застенчивость, примиримость, великодушие, искренность, доброта, сожаление, помощь, терпение, трудолюбие, расторопность и бодрость, религиозность. Главной обязанностью детей выступает почтение родителей, любовь и согласие с ними, повиновение и уступчивость.

Система родственных отношений убедительно свидетельствует, что сущность продления рода эволюционно направлена на создание условий для раскрытия тех лучших качеств и свойств человека, которые от рождения заложены в его природу, на развитие творчества ума и души. Выросшая на таком духовном единении семья, оказавшись оторванной от рода, мучительно переживала этот разрыв. Как дерево, пересаженное в иную почву, долго и трудно приживается к ней. Семейные и родовые отношения в русской традиции вытекали из принципа соборности - одного из главных признаков жизни православных христиан. Церковь как бы проецировала родственные отношения на всех единоверцев. Все дети единого Бога - братья и сестры во Христе. Православная семья и род, таким образом, давали идеал соединения людей в своем наивысшем духовном проявлении. Эта реалия не расходится с мыслью, все более утверждающейся в общественном сознании, что одной из основных тенденций общественного прогресса является развитие человеческого социума как единого целого, без вражды, без конфликтов.

Анализ традиций и ценностных отношений в русской семье XVIII — начала XX веков дает основания утверждать следующее:

- духовный потенциал народа, мир его бытия заключены в традициях. Общество не может существовать без воспроизводства и следования традициям. Основная функция традиций осуществление ценностного ориентирования новых поколений;
 - важнейшим источником передачи

ценностей новым поколениям выступает семья. Семья — это ячейка общества, его ядро и фундамент. В России семья всегда являлась главной ценностью, нравственной и хозяйственной основой жизнедеятельности;

- в большой русской семье развитие личности осуществлялось с помощью преемственности поколений. Старшее поколение родственников передавая семейные традиции и опыт внукам опирались на закон, обычай, пример предков, тем самым прививая уважение к старшим, трудолюбие, умение вести себя в обществе, православное воспитание в религиозной форме. Социальные и психологические отношения в семьях строились по принципу иерархии;
- понимание сущности семьи основывалось на том, что семья это крест житейский, а семейная жизнь крестоношение. Смысл таинства брака в том, чтобы призвать помощь Божию брачующимся в понимании ими, исполнении и достижении стоящих перед ними задач представлять «домашнюю церковь»;
 - ценностными отношениями в русской

семье являются христианские взаимоотношения, основанные на любви, супружеской верности, заботе друг о друге, взаимном уважении, повиновении главе семьи, согласии в делах, благодарности друг другу, терпении и смирении, духовном единении, вере и других христианских добродетелях;

- основной задачей семьи является рождение и воспитание детей. Основная цель воспитания — развитие духовной личности ребенка и его духовного единения с Родиной и государством. Ценностными основаниями семейного воспитания следует считать: любовь, доброту, иерархию, положительный пример, терпение, труд, почтение к старшим, уважение, христианские добродетели, веру, духовность, любовь к Родине, земле.

Осмысление философско-педагогических идей отечественных ученых исследуемого периода в контексте современных проблем жизнедеятельности семьи в России является необходимым условием определения тенденций и перспектив развития духовно-нравственных отношений современной семьи.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Сказко А. С. Трансформация концепта «семья» в культуре России: Автореф. дис. ... канд. фил. наук. Ставрополь, 2005.
- 2. Иеромонах Порфирий (Левашов). О воспитании девиц в духе истинно христианском (1866). М.: Самшит-издат, 2004.
 - 3. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1968.
- 4. Игумен Филарет. Конспект по нравственному богословию (По книге «Христианская жизнь» прот. Н. Вознесенского. М.: Московская Патриархия, 1990.
- 5. Спасение в семейной жизни. По письмам святителя Феофана Затворника. СПб.: Из-во «Шпиль», 2002.
 - 6. Каптерев П. Ф. История русской педагогии. СПб., 1915.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ



УДК 159.9 ББК 88.4

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПЕРСПЕКТИВНОГО Я-ОБРАЗА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Е. А. Борисова

В данной статье проведен сравнительный анализ структурно-содержательных особенностей перспективного Я-образа старшеклассников сразу после окончания школы и через 15 лет. Проблема формирования Я-образа человека относится к разряду актуальных проблем педагогической психологии. Нас интересовало влияние образовательной среды на формирование Я-профессионального учащихся старших классов.

Ключевые слова

Перспективный Я-образ, Я-профессинальное, старшеклассники, социальные роли, типы образовательных учреждений

первые к исследованию самосознания подростка в отечественной психологии обратился Л. С. Выготский. Согласно ему, самосознание – это социальное знание, перенесенное вовнутрь. Самосознание подростка Л. С. Выготский рассматривает не только как феномен его личности и сознания, а как особый временной момент развития личности подростка, биологически обоснованный и социально подготовленный всей предшествующей его историей. Образование самосознания - это определенная стадия в развитии личности, неизбежно возникающая из предыдущих стадий. Процесс становления самосознания подростка Л. С. Выготский рассматривает также стадиально, где каждая предыдущая ступень как бы подготавливает последующую. Таким образом, осуществляется временная последовательность в развитии самосознания — от самопознания к самоотношению и саморегуляции [5. C.108-132].

По Выготскому становление личности в онтогенезе определяется взаимодействием двух относительно автономных, но неразрывно связанных друг с другом рядов развития – натурального и социального (культурного). Социальный ряд развития означает, что под длительным влиянием среды в целом идёт приобщение индивида к нормам и правилам социального бытия, усвоение им культуры, а также утверждение себя через выполнение различных социальных ролей.

Фазы жизненного пути накладываются на этапы онтогенеза настолько «тесно, что мы нередко не замечаем их различия и даже называем «возрастными» такие

понятия, как «дошкольник» или старший школьник», которые в действительности соотносятся с принятыми сегодня ступенями общественного воспитания, образования и обучения» [6. С. 237-238].

Выготский Л. С., наряду с первичными (наследственные) условиями и вторичными (среда), выделил третичные (рефлексия, самооформление), возникающие на основе самосознания: «...новый качественно своеобразный фактор – личность самого подростка» [6. С. 237-238].

Самосознание представляет собой сложный психический процесс, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных образов самой себя в разнообразных ситуациях действительности и поведения, в различных формах взаимодействия с другими людьми и в соединении этих образов в единое целостное образование, понятие Я, нередко называемое «Я концепцией» или представлением о собственной индивидуальности.

В процессе развития самосознание все более усложняется, и по мере увеличения числа образов, интегрирующихся в представлении человека о самом себе, формируется все более совершенный, глубокий и адекватный образ собственного Я. В структуре самосознания принято выделять три составляющие: 1) познавательная (самопознание), 2) эмоциональноценностная (самоотношение), 3) регулятивная (саморегуляция), обусловленные деятельностью человека.

Самосознание дает возможность индивиду понять себя через осознание своего отношения к миру, к людям, через практическую деятельность и её результаты [10, 11, 13] Наличие осознаваемой перспективы стимулирует личность к развитию [7].

В мечтах подросток моделирует свое будущее. Представление своего будущего может стать, как полагает Л. И. Божович, регулятором поведения подростка, способом самовыражения его индивидуальности [4].

Процесс становления самосознания Л. -

С. Выготский рассматривает с точки зрения положения об интериоризации отношений между людьми. Реализация Л. С. Выготским культурно-исторического подхода в разработке самосознания подростка нашла своё продолжение и развитие в работах Л. И. Божович, И. И. Чесноковой, И. С. Кона, В. В. Столина и других.

Н. Н. Толстых (1989), исследуя временную перспективу в раннем юношеском возрасте, понимает ее как выделяемый в сознании план представлений о будущей жизни, который рассматривается как одна из центральных в старшем школьном возрасте инстанций, опосредующая деятельность человека, влияющая соответствующим образом на содержание и функционирование мотивационно-потребностной сферы личности [12].

С. А. Башкова (1999) исследует особенности образа будущего, понимая его как сложное интегральное образование, включающее, в себя ценностные ориентации, жизненные планы, как планируемые, так и ожидаемые события, усвоенные стереотипы и установки, элементы рефлексии и самооценки, эмоциональное отношение к будущему [3].

К. А. Абульханова-Славская (1990, 1991) предлагает различать психологическую, личностную и жизненную перспективы как три различных явления [1, 2]. Психологическая перспектива – это способность человека сознательно, мысленно предвидеть будущее, прогнозировать его, представлять себя в будущем. Личностная перспектива – это не только способность человека предвидеть будущее, но и готовность к нему в настоящем, установка на будущее (готовность к трудностям в будущем, к неопределенности и т.д.). Такая перспектива может быть даже у личности с бедным, нерасчлененным, неосознанным представлением о будущем (что может быть связано с бедной фантазией). Жизненная перспектива включает совокупность обстоятельств и условий жизни, которые при прочих равных условиях создают личности возможность для оптимального жизненного продвижения. Чаще всего жизненная перспектива открывается тому, кто сам в настоящем создал систему оптимальных (то есть имеющих множество возможностей) жизненных отношений, систему опор, которые обладают всевозрастающей ценностью.

В 60-е гг. ХХ в. Ж. Нюттен (1964, 1985, 2004), основываясь на идеях К. Левина, создает когнитивно-мотивационную теорию временной перспективы [8, 14]. Согласно этой теории, во-первых, поведение человека детерминируется не только влиянием переменных, действующих в настоящий момент, но также событиями прошлого и будущего, представленными во временной перспективе субъекта, а вовторых, влияние временной перспективы на поведение человека имеет мотивационный характер.

Для Ж. Нюттена перспектива будущего выступает как приобретенная личностная характеристика, которая формируется в результате мотивационного целеполагания. Люди когнитивно перерабатывают или трансформируют свои более общие и размытые потребности, мотивы и желания в более конкретные мотивационные цели, планы и проекты. Учащиеся, например, конкретизируют свою потребность в достижении и/или в самореализации, планируя успешно сдать экзамены, поступить в вуз, стать учителем и т.д. Только после подобных детализаций эти потребности и мотивы будут воздействовать на внешнее поведение.

Несмотря на многочисленные и многосторонние исследования, проблема формирование Я—образа до сих пор недостаточно исследована. В нашем исследовании проведен сравнительный анализ структурно-содержательных особенностей Я—образов старшеклассников. Нас интересовало влияние образовательной среды на формирование Я—профессионального учащихся старших классов.

Для решения задач нашего исследова-

ния мы использовали методику «Я-концепция учащихся» Н. Е. Водопьяновой [9]. Методика предназначена для выявления уровня сформированности социального образа «Я» как составной части «Яконцепции» и карьерно-профессиональной направленности старшеклассников. Испытуемым предлагается составить перечни: социальные роли, которые я играю сейчас; социальные роли, которые я буду играть по окончании школы; социальные роли, которые я буду играть через 15 лет.

Мы предположили, что старшеклассники городских общеобразовательных школ и гимназий предпочтут сразу после окончания школы продолжить обучение в вузе или колледже, а старшеклассники областной школы будут заинтересованы как в обучении, так и в том, чтобы сразу начать работать. Также мы предположили, что старшеклассники, обучающиеся в Академической гимназии определят свой профессиональный образ более конкретно, чем старшеклассники общеобразовательных школ и гимназии с углубленном изучением гуманитарных дисциплин. Для проверки предположений мы остановились, прежде всего, на анализе структуры перспективного Я-образа старшеклассников, в частности, Я-образе сразу после окончания школы и Я-образе через 15 лет после школы. С этой целью был применен контент-анализ с последующим вычислением критерия Вилкоксона для сравнения двух зависимых выборок.

Как показали результаты контент-анализа, Я-образ старшеклассников включает разноплановые категории и подкатегории: обучение; семья; дружба; общественный статус; личностные характеристики; индивидуальные; работа (конкретная профессия; обобщенный или неопределенный профессиональный выбор; психологическая защита).

В категорию «обучение» были включены такие характеристики Я-образа, как «студентка», «абитуриент», «учащаяся в университете», «буду сидеть за партой в

вузе и учиться», «студентка университета профсоюзов факультета журналистики», «студентка колледжа», «однокурсница» и т.п. В категорию «семья» были включены такие характеристики, как «сын», «дочь», «брат», «внучка», «любимая девушка», «жена», «муж», «дедушка», «мать двоих детей», «опекун родителей», «люблю родителей и помогаю им», «хозяйка собственного дома», «зять», «супруг» и т.п. В категорию «дружба» были включены такие характеристики как, «друг», «хорошая подруга», «товарищ», «соседка», «близкие друзья», «приятель» и т.п. В категорию «общественный статус» вошли следующие характеристики: «пассажир», «гражданин», «член готической культуры», «болельщик», «фанат», «автомобилист», «человек», «потребитель», «прохожий», «возможно, я сделаю для общества что-то важное либо в хорошую, либо в плохую сторону», «мотоциклист», «буду заниматься хорошими делами для семьи и для общества», «пацифист» и т.п. Coдержание категории «личностные характеристики» включают следующие характеристики: «крутой», «модный», «стильный», «вполне взрослая личность», «умница», «красивая», «я есть, я существую», «я круче всех», «лидер», «характер останется тот же», «я достигну успеха», «смогу раскрыться», «я самореализуюсь», «общительный», «почти счастливый человек», «хороший человек», «целеустремлен», «мудр», «уважаем», «ни от кого не зависящий человек», «свободный», «человек достигший цели», «весёлая», «интересная», «успешная», «не очень красивый» и т. п. Категория «индивидуальные» содержит нестандартные самоописания такие как, «повелитель вселенной», «путешественник», «не Ностардамус», «йога», «житель», «отдыхающая» и т.п.

Для решения, поставленных исследовательских задач особое внимание нами уделялось Я-профессиональному. Такая категория, как «Работа» рассматривалась нами более подробно. В ней были выде-

лены следующие подкатегории, конкретизирующие профессиональный Я-образ:

- конкретная профессия («врач», «юрист», «банкир», «экскурсовод», «спортивный психолог», «турагент», «переводчик», «повар», «милиционер», «автослесарь», «ученый», «художник» и т.п.);
- обобщенный или неопределенный профессиональный выбор («специалист», «работник», «сотрудница», «трудящийся», «буду работать», «рабочая какойлибо профессии, смотря что выберу», «работающая там, где я хочу», «профессиональный работник», «служащий», «работающий», «коллега», «руководитель», «рабочий на предприятии», «работающий на фирме», «руководительница», «имею профессию», «найду хорошую работу» и т.п.);
- психологическая защита («не знаю, что будет через 15 лет», «ненавижу строить планы даже на 1 день», «посмотрим» и т. п.).

Ответы «не знаю» и «не помню», которые относились нами в данную группу, могут свидетельствовать если не о недостаточной сформированности представлений о себе, то о затруднении в их вербализации. Хотя последние, по существу, могут выступать как одно из следствий первых. Нельзя исключать актуализацию механизмов психологической самозащиты, вызванную процедурой исследования.

Для старшеклассников всех типов образовательных учреждений в перспективном образе Я сразу после окончания школы первые ранговые места занимают такие категории, как «обучение», «семья» и «дружба». Профессиональный Я-образ занимает 4 место в полученной структуре.

Не зависимо от типов образовательных учреждений подростки ориентированы на продолжение обучения в вузах и колледжах. Только от 2% до 10% подростков отчетливо демонстрируют серьёзную ориентацию на начало работы сразу после окончания школы. Обнаружена зависимость содержания профессионального образа Я от типа образовательных учреж-

дений. Так, гимназисты значительно реже, чем учащиеся общеобразовательных учреждений связывают свой образ с работой сразу после окончания школы. В то же время для учащихся гимназий более значимы ценности семьи и общественные роли, что отражается в видении себя как гражданина, ячейки общества, пацифиста, болельщика и т.п. (по критерию Z–Вилкоксона при р<0,5)

Удаление перспективы до 15 лет меняет структуру Я-образа старшеклассников всех типов образовательных учреждений. Тем ни менее, можно наблюдать некоторые различия, связанные с обучением в городе или области. Так, для подростков, обучающихся в городе, доминирующее положение в будущем Я-образе занимают: 1. работа; 2. семья; 3. дружба. Для учащихся областной школы удаленно-перспективный образ Я на первом месте — семья, на втором — работа. Образ себя как друга занимает 3 место как для городских школьников, так и для обучающихся в областной школе.

Выявлена роль типа образовательной системы в структуре удаленно перспективного Я-образа. Так, для учащихся областной школы ценность дружбы значительно выше, чем для городских школьников через 15 лет после окончания школы. В то же время для них менее значима ценность работы, чем для учащихся городской общеобразовательной школы. Общественные роли в Я-образе для гимназистов значимо важны и через 15 лет после окончания школы (по критерию Z-Вилкоксона при $p \le 0, 5$).

Таким образом, изменение значимости работы позволяет говорить о том, что старшеклассники осознают необходимость профессионального выбора и жизненную ценность профессиональной деятельности.

Рассмотрим содержание **Я-профессионального** в перспективных Я образах старшеклассников. Конкретная профессия входит в Я-профессиональное, прежде всего: 29% - у учащихся областной школы; 11% - учащихся общеобразовательных городских школ; 5% учащихся Академической гимназии; 4% учащихся французской гимназии.

По всей видимости, для учащихся областных школ конкретная профессия в будущем определяется жизненным укладом и большим местом практики в школьном обучении. Около 90%-95% учащихся из общеобразовательных городских школ и гимназий не могут определить конкретную будущую профессию, по всей видимости, в связи с несформированностью профессионального сознания, мышления и ориентацией на другие ценности - обучение. Подтверждением этих данных является тот факт, что работающими сразу после школы представляют себя от 5% до 13%. Однако, они называют обобщенный образ Я-профессионального. Среди старшеклассников областной школы перспективный образ Я-профессионального встречается у 13%, у старшеклассников общеобразовательных школ города – 10% и по 5% учащихся обеих гимназий.

С помощью контент—анализа мы определили структуру Я—образа старшеклассников сразу после окончания школы и выявили, что конкретную профессию и обобщенный образ профессии называют одинаковое количество городских учащихся общеобразовательных школ и гимназий.

Старшеклассники областной школы чаще включают в перспективный Я-образ конкретный профессиональный образ специалиста как сразу после окончания школы, так и через 15 лет. Например, некоторые из них видят себя сразу после школы в качестве визажиста, парикмахера, стюардессы, танцовщицы, военнослужащего, пожарного, врача, т.е. работающим в сфере обслуживания.

Профессиональный Я-образ старшеклассников гимназии с гуманитарной специализацией более четкий через 15 лет, чем сразу после окончания школы. Удаленно-перспективный профессиональный образ связан с гуманитарной и языковой специализацией школы. Они видят себя адвокатом, переводчиком, экскурсоводом, актёром, психологом, спасателем. Также достаточно конкретно выглядит перспективный образ у старшеклассников областной школы. Через 15 лет они ориентируются на профессии турагент, дизайнер, банкир, стилист, психолог и т. п.

В то же время старшеклассники как Областной школы (48%), так и городских общеобразовательных школ (48%) и гимназий (Академическая – 59% и Французская – 48%) часто характеризуют себя в профессии обобщенно и неопределённо. Например, старшеклассники видят себя коллегой по работе, сотрудником, подчиненным, шефом, работающим, служащим, управляющим, выбирающим путь, единицей общества и т. п.

Отдельно следует проанализировать смысл отсутствия профессионального самоописаний, поскольку полагаем, что отсутствие или затруднение самоописаний также важно в диагностическом и исследовательском плане, как и их наличие. Можно предположить, что старшеклассники, которые избегают упоминать в своём образе перспективное Я-профессиональное, не планируют работать стразу по окончании школы. Однако, и через 15 лет в их образе отсутствует упоминание о себе как о специалисте, профессионале. Видимо, в этом случае мы можем говорить о затруднении в выборе профессии, связанном как с недостаточной информированностью подростков, так и с особенностями его личности – несформированностью смысложизненных ориентаций, ценностно-волевой сферы, самоотношения, потребностно-мотивационной сферой и т. п. Нельзя исключать и особые жизненные ситуации.

Таким образом, выбор профессии выступает главной социальной задачей старшего подросткового возраста и одновременно является подлинной проблемой, волнующей большинство подростков. По

нашим данным более чем для 2/3 выпускников к окончанию школы эта задача оказывается не решенной.

Проведенные нами исследования показывают, что содержание перспективного профессионального Я-образа старшеклассников характеризуется размытостью, не дифференцированностью, поверхностностностью. В его основе ориентация старшеклассников на несущественные признаки профессиональной деятельности, например на высокую оплату, престиж, доступность и возможность приступить к работе без продолжительного обучения. Подростки имеют поверхностные и неполные сведения о мире профессий при достаточно высоком уровне притязаний. Можно предположить, что подростки испытывают сложности при необходимости самостоятельного профессионального выбора, проявляя низкую активность в профессиональном самоопределении.

В целом можно сказать, что старшеклассники адекватно воспринимают свои жизненные задачи и сразу после школы видят себя студентами вузов и колледжей, а затем работающими. Для старшеклассников представляют ценность семейные и дружеские отношения, причем ценность семьи через 15 лет возрастает, а ценность дружбы снижается.

О кризисном характере профессионального самоопределения для старшеклассников всех типов образовательных систем свидетельствует отсутствие в перспективном Я-образе конкретной профессиональной составляющей. Наше предположение о том, что старшеклассники городских общеобразовательных школ и гимназий предпочтут сразу после окончания школы продолжить обучение в вузе или колледже, а старшеклассники областной школы будут заинтересованы как в обучении, так и в том, чтобы сразу начать работать были уточнены в результате исследования. Все старшеклассники предпочитают сразу после школы продолжить обучение. Второе наше предположение о том, что старшеклассники, обучающиеся в Академической гимназии определят свой профессиональный образ более конкретно, чем старшеклассники общеобразовательных школ и учащиеся гимназии с углубленном изучением гуманитарных дисциплин не подтвердилось. В то же

время было выявлено, что учащиеся областной школы более конкретизируют свой профессиональный выбор, чем городские школьники. Это может быть объяснено жизненным укладом сельских жителей и большим местом практики в школьном обучении.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Абульханова—Славская К. А. Личностная регуляция времени // Психология личности в социалистическом обществе: Личность и её жизненный путь / Под ред. Б. Ф. Ломова, К. А. Абульхановой—Славской. М.: Наука, 1990. 216 с.
 - 2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
- 3. Башкова С. А. Особенности образа будущего у старшеклассников больших и малых городов: Дис...канд. псих. наук. М., 1999. 152 с.
- 4. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. -1978. -№4.
 - 5. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. M., 1982. т. 1. С.108-132.
 - 6. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. M., 1982. т. 1. С. 237-238.
 - 7. Мухина В. С. Проблема генезиса личности. М., 1985.
- 8. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004.-608 с.
- 9. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учебн. пособие / Под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. СПб.: Речь, 2003.-448 с.
- 10. Розен Г. Я. Самопознание как проблема социальной перцепции // Вопросы психологии познания (Краснодар). 1977. Вып. 235.
 - 11. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. –М., 1983
- 12. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И. В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1989. 168 с.
 - 13. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977 (4)
- 14. Nuttin J., Lens W. Future time perspective and motivation. Theory and research method. Leuven Hillsdale, NJ: Leuven University Press & Erlbaum, 1985.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА



УДК 37.0+378 ББК 74.200.5+74.200.51+74.58 Педагогика

ВЛИЯНИЕ ПРАВОСЛАВИЯ И ВОСТОЧНЫХ РЕЛИГИОЗНО- МИСТИЧЕСКИХ УЧЕНИЙ НА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

И. В. Важеркина

В данной статье рассматриваются вопросы о необходимости переосмысления духовно-нравственных ориентиров и ценностных установок в современном молодежном обществе. Анализируется сложившаяся ситуация в отношении национальной безопасности в сфере духовной жизни и перспективы ее развития. Предлагается использование православного святоотеческого наследия как «социокультурного фильтра» для регулирования деятельности псевдорелигиозных, деструктивных и экстремистских движений, развернувшихся на сегодняшний день на территории российского государства.

Ключевые слова

Воспитание, педагогика, образование, Православие, Библия, вера в Бога, душа, духовность, нравственность, Евангелие, святоотеческое наследие, христианство, язычество, оккультизм, мистика, секта, деструктивный культ, Буддизм, магия, эзотерика, экстрасенс, спиритизм, медитация, тренинг

а современном этапе сотрудничество государства и традиционных ∟религий в сфере образования и воспитания является одним из важнейших факторов возвращения к духовным корням отечественной культуры и оздоровления нравственной атмосферы российского общества в силу значительного влияния традиционных конфессий на формирование духовно-нравственных ориентиров и мировоззренческих установок россиян. Вместе с тем существует ряд существенных проблем в области образования и воспитания, которые требуют своего решения. Как показывает печальный опыт предыдущих лет любого рода проступки

в области духовно-нравственного воспитания приводят к утрачиванию традиционного для российского образования единства обучения и воспитания, в результате которого истинная национальная культура покидает образование, уступая место обезличенной, лишенной духовнонравственного содержания массовой культуре, точнее контркультуре. Для атеистического сознания, несведущего в духовном отношении, все религии на одно лицо. Следствием этого является распространенный в современном обществе предрассудок, что все религии, в общем и целом одинаковы. Оккультизм всячески поддерживает это воззрение, утверждая,

что все религии разными путями ведут к одной цели. Вхождение образовательного пространства, прежде всего, в опыт Русской Православной Церкви в сфере духовной деятельности представляет собой объективную реальность, отказаться от которой на современном этапе не представляет возможности, в силу того, что православие всегда являлось основой всей жизни русской цивилизации.

На современном этапе существует множество различных мировоззрений, причем каждое из них предлагает свой образ человека, свою норму. Современный человек стоит перед проблемой выбора смысла жизни, цели, иными словами – для чего должен жить человек и что действительно его может сделать человеком? Нередко под псевдонаучными названиями в образовательных учреждениях преподаются оккультные технологии, цель которых заключается в разрушении мировоззрения, психики человека. Возникновение и стремительное развитие всякого рода квазирелигиозных организаций и движений (сект) необратимо подрывают общественные устои. Под предлогом борьбы с негативными явлениями, такими как наркомания, алкоголизм, а теперь уже и игромания, - применяются антипедагогические методы, хорошо спланированные и разработанные технологии, направленные на подавление личности, зомбирование, обезболивание. В систему образования проникает язычество как альтернатива Православию. Попытки внедрения в педагогическую систему различных неосферных и других технологий с четко выраженным оккультизмом осуществляется с расчетом на безграмотность населения в религиозных вопросах. Таким образом, необходимость предупреждения и просвещения современного общества в сфере духовно-нравственного воспитания обусловлена так же и тем, что деятельность представителей деструктивных культов набирает стремительные обороты и наносит наибольший вред именно в тех слу-

чаях, когда имеет непрямой характер и отсутствие ответной защитной реакции по причине невежественного, безразличного отношения в духовном плане. Необходимость участия представителей Церкви очевидна, так как противостоять деструктивному влиянию сил, направленных на уничтожение национального самосознания, могут только люди, хорошо знакомые с отечественной духовной культурой. То, что на современном этапе педагогика поворачивается к духовно - нравственному воспитанию – это бесспорно, но, к сожалению, все инновации последнего времени в системе образования заключаются всего лишь в попытках найти замену православной духовности и создать новую нравственность, пригодную для «интегрирования» в различные международные системы. Самое общее определение, которое можно дать духовности, определение не зависимое ни от православия, ни от католичества, ни от мусульманства, ни от атеизма - это то самое высшее, что представляет собой цель всех человеческих стремлений, причем, следует заметить, что это самое высшее может быть и очень низким, порой даже мерзостным. Дух творит себе формы. Дурной дух будет творить и соответствующие формы, и напротив. Таким образом, духовность в каждом человеке может существенно изменять свои координаты. Параметры различны, границы бесконечны. Духовность определяет человека. К чему человек стремится, там и его духовность. Корнем слова духовность является «дух». В абсолютном смысле духом является Бог. Согласно христианскому пониманию, духовен тот, кто наиболее уподобился Богу, то есть стал богоподобен. Бог есть Дух, абсолютная святость, чистота. Христианство дает критерий, по которому можно судить о том, что есть святость. Нормы этой святости опять же даны в Евангелии. Основными характеристиками православной духовности являются смирение и любовь. Основной догмат христианства заключается в признании поврежденности природы человека. Следует отметить, что большинство других религий свидетельствуют о противоположном – о том, что человек хороший, но ему надо развиваться, то есть совершенствоваться. Христианство же утверждает, что состояние всего человечества, в котором оно находится, является ненормальным состоянием, так как повреждены ум, сердце, тело. Эта поврежденность налагает отпечаток на всю деятельность человека – интеллектуальную, эмоциональную, эстетическую, практическую. Эта поврежденность обуславливает и весь ход истории, формы государственной и социальной жизни. Христианство утверждает, что если поврежденность человека не будет исправлена, ни о каком благоденствии, ни духовном, ни материальном, не может быть и речи. Таким образом, с точки зрения православия, подлинная духовность человека закладывается в объективном видении самого себя. Иными словами, христианство в качестве первого, основополагающего, шага предлагает человеку внимательно посмотреть на самого себя, кто он есть на самом деле. Православная духовность не мыслится без этого внимания к себе. Внимание к себе приводит в свою очередь к покаянию, которое в переводе с греческого означает изменение образа жизни, ума, направления деятельности. Человек, чувствующий себя погибающим, ищет спасения. Только в таком состоянии - погибающего – человек обращается к Богу. С этого момента начинается вера во Христа, начинается процесс исправления, преображения души человеческой, воссоздание подлинной духовности в человеке. Таким образом, согласно святоотеческому учению, в христианстве человек пребывает в негативном состоянии, которое необходимо ему преодолеть, чтобы достичь нулевой точки, и вся земная жизнь является полем для этого выхода.

Для христиан совершенствование, развитие чудесных сил и сверхъестествен-

ных способностей будет потом, в жизни вечной. Прямые и недвусмысленные свидетельства святых отцов ясно подтверждают пагубность для души человека и ее будущей жизни тех мистических практик, которые предлагают современному человечеству восточные и оккультные учения. Легкомысленно покушающиеся нарушить порядок, установленный Богом, и вторгнуться самовольно в то, что Богом скрыто от нас, признаются искусителями Бога, и изгоняются от лица Его во тьму кромешную, в которой не светит Свет Божий [1. С. 24]. Из сказанного ясно, что ожидает, согласно святоотеческому наследию, многочисленных адептов мистических учений, дерзающих самовольно устанавливать контакты с невидимым миром. Святитель Игнатий отмечает, что «мысль, что в чувственном видении духов заключается что-либо особенно важное, ошибочна. Чувственное видение, без духовного, не доставляет должного понятия о духах,... очень удобно может доставить понятия самые ошибочные, и их то наиболее и доставляет неопытным и зараженным тщеславием и самомнением. Духовного видения достигают одни истинные христиане, а к чувственному наиболее способны люди самой порочной жизни» [2. С. 31]. Таким образом, одним из центральных пунктов расхождения между православием и другими нехристианскими учениями заключается в том, что последние расценивают состояние современного человека как нормальное, как «нулевую точку», исходную для духовного восхождения, в то время как с позиции христианства, его состояние представляет собой отрицательную величину. Согласно буддизму, например, никакое бытие не имеет цены, и конечная цель есть уничтожение личности; отсюда следует, что добродетель не есть абсолютная ценность; она только средство для достижения конечной цели – освобождения от жизни [3. С. 469]. Отрицательный характер буддийского идеала, именно отрицание ценности всякого бытия и проповедь уничтожения личности, понижает ценность также всех нравственных понятий [4 С. 474].

Особую актуальность на современном этапе развития духовно-нравственного воспитания приобретает учение святителя Игнатия Брянчанинова о чувственном и духовном видении, его творение «Слово о смерти». Философско – педагогические воззрения святителя Игнатия имеют острую востребованность для современного общества уже только потому, что современники святителя также испытывали необходимость в правильных ориентирах духовной жизни для того, чтобы суметь преодолеть всякого рода мистические и оккультные соблазны. Во времена святителя Игнатия, также как и сейчас, мистицизм завлекал людей стремиться, оставив предварительные труды покаяния, достичь сразу же блаженства сердца, эйфории, отвергая, таким образом, важность догматического и аскетического православного учения. Философско педагогические труды святителя Игнатия Брянчанинова могут стать для современного общества своего рода «социокультурным фильтром» для негативных влияний извне на педагогическую систему, основанную на традициях и в целом на всю сферу общественных ценностей и, таким образом, обеспечить надежную иммунную систему, защищающую социальный организм от опасных болезней.

Стремительное распространение восточных, оккультных мистических идей в обществе, полностью невежественном в духовном плане объясняется, согласно высказываниям святителя Игнатия следующим образом: «Существование духов остается предметом темным для тех, которые не изучали христианства или изучали его поверхностно, по букве» [5. С. 90-95]. Согласно Лосскому Н. О., «все ценное, подвергаясь искажению, может дать отрицательные явления. При этом искажение наивысших проявлений духа дает наиболее тяжелые формы зла: Соггиртіо

optimi pessima [6. С. 421]. Лосский Н. О. также утверждает: «Учение, призывающее к спасению всех, но без веры в Бога, а силою одного человеческого рассуждения и одной человеческой воли, но, именно по своей иррелигиозности, отвергается в своем подлинном виде большинством и замещается, за отсутствием веры в единого Бога, суевериями грубого язычества [7. С. 467]. «В настоящее время появилось много людей, возненавидевших христианство, борющихся с ним и в этой борьбе противопоставляющих какую – либо другую религию или суррогат религий...., стали появляться за последнее время опыты построения уже целой религиозно нравственной системы, предназначаемой для замены собою христианства» [8. С. 422]. Многие представители высших органов власти, педагогики, медицины, психологии, в очередной раз приходят к выводу о необходимости участия Русской Православной Церкви для борьбы с такими серьезными недугами современного общества (в особенности среди молодежи) как оккультизм, магия, эзотерика, экстрасенсорика, медитация. Мистическая практика восточных учений в закамуфлированном виде просачивается в педагогику, психотерапию, медицину, спорт, в виде различных «развивающих» тренингов. Эти тренинги составляют основу множества ныне существующих «центров саморазвития». Существуют так называемые «педагогические секты», которые навязывают учащимся школ и вузов оккультно-магические и аморальные идеи и практики разного рода псевдонаучных дисциплин, имеются в виду и так называемые «психокульты», то есть сектообразные псевдопсихологические тренинги, которые преподносятся современной молодежи как наука о здоровье, хотя в действительности напичканы оккультными знаниями. Сейчас, когда появилось такое множество людей что-то видящих, слышащих и осязающих, страстно увлеченных познанием ранее неведомой для них

№ 4 (11) ' 2009

реальности и порой создающих на основе многолетнего личного опыта целые научные системы оккультного толка, с большим трудом следует ожидать благополучного выхода современного общества из сложившегося духовно-нравственного кризиса. Несомненно, доля истины присутствует и в их построениях, переживаниях и опытах, но весь вопрос в том, к чему они приведут?

При всем своем разнообразии оккультные и восточные религиозно-мистические системы обладают удивительно похожими психотехническими приемами, цель которых - установить контакт с невидимым миром, минуя запреты религии. По существу – это методы искусственного и насильственного раскрытия еще не созревшего внутреннего существа, способные создать лишь уродливое подобие совершенной личности. Изощренно разработанные «психофизические технологии изменения сознаний» (во главе которых медитация), формирующих целую «индустрию» «духовного роста», «расширения осознавания», «открытия внутренних пространств» и т. п., являются очередным свидетельством искусственности восточной психо-механики. Оккультные и восточные мистические учения, как уже было отмечено выше, либо не признают факта грехопадения человека, либо интерпретируют его ложным образом, следовательно, не признают необходимости исправления последствий грехопадения. перед тем как приступить к раскрытию в человеке сверхъестественных чудесных способностей и проявлений. В современном обществе, случаи пребывания в духовной прелести стали уже рядовым явлением, и масса людей, даже православных, обнаруживает, в результате отсутствия смирения, в себе «дары» чудотворения, исцеления, видений самого Бога, Богородицы и святых. Святитель Игнатий по этому поводу пишет: «Да не мнят о себе что-либо увидевшие чувственно духов, даже святых Ангелов: это видение одно,

само по себе, нисколько не служит свидетельством о достоинстве видевших: к нему способны не только порочные человеки, но и самые бессловесные животные» [9. С. 35]. Таким образом, становится очевидным, что восточные и мистические учения не могут не приводить к контакту с падшими духами, и что эта последовательность неизбежно соответствует греховной природе человека. Следует заметить, что медитация и созерцание это, по существу, психологически однородные процессы, и то, что святитель говорит о созерцании, имеет непосредственное отношение и к медитации. Медитация и плоды ее – это не духовное видение, способствующее исчезновению духовной слепоты, а практика ложных образов и ощущений, которые еще больше ослепляют дух, которая втягивает в ловушку необычайных переживаний, откуда нет желания выбраться. Лосский Н. О. о медитации пишет: «Существенное значение имеют медитации, освобождающие человека от привязанности к телу... Кроме привязанности к телу, эти медитации имеют целью осознать несамостоятельность тела, выработать убеждение в том, что оно есть сочетание стихий, образующееся и вновь распадающееся». Всякий, самовольно вторгающийся в чувственное видение духов, поступает против Воли Божьей, а значит, не избежит «обмана и следующих за обманом самообольщения и повреждения» – пишет святитель Игнатий [10. С. 84]. Святитель Игнатий в своих трудах также предостерегает: «Удержимся от невежественного, пагубного желания и стремления к видениям чувственным, вне установленного Богом порядка!... Ненужно нам чувственного видения духов для совершения нашего земного, многотрудного странствования...Путешествующие при постоянном сиянии светильника – Закона Божия – не будут обмануты ни страстями своими, ни падшими духами». Среди прочих способов общения с падшими духами, святитель называет магнетизм, который в значительной степени, идентичен современной практике экстрасенсов и «телецелителей». Такое общение, пишет святитель Игнатий, всегда причиняет крайнее душевное и даже умственное расстройство [11. С. 32]. Из современных форм общения можно вспомнить контакты с НЛО, следствием которых являются различные психические расстройства, изменения личности, распад семей, самоубийство [12]. Те же последствия обнаруживаются в людях, увлекающихся спиритизмом. Самодовольство, тщеславие, гордыня, преграждающие путь к покаянию, приводят в результате к сумасшествию, эгоизму, безразличию, бездушию, цинизму, искажению восприятия, физиологическим расстройствам, изменениям личности, склонности к самоубийству. Таков далеко не полный перечень последствий незаконного проникновения в сферы, скрытые от человека промыслом Божьим. То, что являлось исключительным правом немногих благочестивых подвижников, и даровалось им от самого Бога во спасение как итог их жизни, проведенный в борьбе со страстями, предлагается в оккультных и восточных учениях всем без разбора на погибель, невзирая на греховность и нравственную нечистоту современного человека. Профессор Высшего медицинского института Пловдива (Болгария) Роглев, после проведенного исследования по влиянию сект на человека отметил, что «среди исследуемых не оказалось ни одного человека из традиционных религиозных обществ (православие, ислам). Этот факт дает основание утверждать, что традиционные религии в большей степени содействуют поддержанию стабильности личности и не дают возможности развитию психических расстройств... «Экстремальные» новые общества, в связи с рядом своих особенностей, вызывают или усиливают психопатологические реакции у своих членов. В психиатрической практике зарегистрировано много случаев развития

болезненных реакций у молодых людей, которые являются членами религиозных сект. И число болезненных появлений увеличивается в последние годы» [13. С. 122-123]. По мнению профессора, часть проповедников являются психически больными людьми. Это не сразу и не многим видно, потому что обыкновенный человек не разбирается в «предлагаемом товаре» — псевдорелигии.

Согласно православному учению, человек не должен опираться на свои теоретические построения и выводы из них, ибо одни и те же явления можно интерпретировать и осознавать противоположным образом, в зависимости от количества и качества доступной человечеству информации. Возвращаясь к теме знания, важно отметить, что всякое знание, в особенности относящееся к духовным вопросам, может быть опасно для души. Естественно сказанное не означает полного отрицания и пренебрежения к знанию здесь констатируется то обстоятельство, что относительное, поверхностное, плотское знание, полученное не вовремя, может стать барьером к обретению в будущем подлинной Истины, разумения Тайн Божьих. Простые, необразованные люди могут быстрее и успешнее достигать спасения и даров Святого Духа, так как их вера не колеблется познаниями. Вся христианская жизнь пропитана не знанием, а верю, в то время как главным средством для достижения заветной цели для буддистов, например, служат знание и созерцание. С христианской точки зрения, прежде чем познавать что-либо, необходимо сменить позицию, создать кругозор, подняться на вершину, что предполагает: понимание того, что человек не в центре, отказаться от этого мнения как от иллюзорного и принять факт уничиженного своего положения, то есть смириться; переместиться к вершине, то есть к Богу; научиться видеть вещи уже не своими глазами, а глазами Господа, так как Его зрение совершенно. Таким образом, необходимо себя как бы совместить с Богом. слить свою позицию с Его с целью достижения святости, «обожения», в чем и заключается цель жизни православного человека. Православие начинает с веры, ведущей к знанию, в то время как оккультизм старается от знания привести к вере. Лосский Н. О., сравнивая православие с буддизмом, пишет: «Согласно учению Христа, совершенство – в полноте любви, а согласно учению Будды – в полноте знания.... Цель буддиста состоит в том, что нет ничего абсолютно ценного и достойного любви, убедиться в том, что всякое бытие не субстанциально, что оно существует только в связи с потоком сознания, и должно быть уничтожено радикально путем самоуничтожения личности. Для достижения этой цели, по самому существу ее, высшее средство есть не любовь – любить в этом мире нечего, – а знание, именно постижение ничтожности всего сущего [14. С. 445-446]. Согласно святоотеческому наследию, в современном греховном состоянии человек может лишь верить, но никак не знать. Апостол Павел пишет, что здесь в этом мире пребывают лишь Вера, Надежда и Любовь, которыми человек призван спасаться (1 Кор. 13,13), а никак знание, которое оккультизм с атеизмом пытаются поставить на первое место. Цель человеческой жизни с точки зрения православия - обожение, святость. Таким образом, оккультизм и православие предлагают два пути к ним. Первый – убеждать себя и утверждать в мысли, что «я – Бог» (это характерно для оккультизма и нехристианского Востока); другой путь, обратный первому – отрицание своей божественности и утверждение собственной ничтожности и греховности, отречение от «Я», от своей воли. Иными словами, это путь послушания, приводящий к Богу, ибо Он Сам послушного ведет к Себе.

Анализ сложившейся ситуации в отношении национальной безопасности в сфере духовной жизни и перспективы ее развития в очередной раз свидетельствуют о том, насколько серьезную значимость представляет святоотеческое наследие для духовно - нравственного воспитания современного общества. Вопросы подлинности Духа должны сегодня выходить на первый план для сохранения истинного российского менталитета, специфического видения мира, своего прошлого и будущего. Применение святоотеческих воззрений святителя Игнатия Брянчанинова может принести, прежде всего, неоценимую пользу в регулировании деятельности псевдорелигиозных, деструктивных и экстремистских движений, развернувшихся на сегодняшний день на территории российского государства. Таким образом, современная действительность вновь свидетельствует о необходимости безотлагательных мер к исправлению многочисленных искажений, – искажений которые за последнее десятилетие не только не были устранены, хотя возможностей для этого было предостаточно, но и усугубились. Предотвратить активную социально опасную деятельность деструктивных культов в обществе возможно при условии использования ресурсов правоохранительных органов, различных государственных и общественных структур, а также традиционных для России религий, прежде всего – Православия.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Святитель Игнатий Брянчанинов. Творения: Слово о смерти. М.: «Лепта», 2001. С.- 24.
 - 2. См.: Там же. С. 31.
- 3. Православие и религии Востока. Сборник статей. Выпуск 17. М.: Лепта-Пресс, 2005. С. 469.

№ 4 (11) ' 2009 RUSSIAN SCIENTIFIC JOURNAL

- 4. См.: Там же. С. 474.
- 5. Святитель Игнатий Брянчанинов. Творения: Слово о смерти. М.: «Лепта», 2001. С. 90-95.
- 6. Православие и религии Востока. Сборник статей. Выпуск 17. М., Лепта-Пресс, 2005. С. 421.
 - 7. См.: Там же. С. 467.
 - 8. См.: Там же. С. 422.
- 9. Святитель Игнатий Брянчанинов. Творения: Слово о смерти. М.: «Лепта», 2001. С. 35.
 - 10. См.: Там же. С. 84.
 - 11. См.: Там же. С. 32.
- 12. Киль Дж. Операция «Троянский конь» // Наука и религия. 1989. № 12; 1990. № 1, 2, 4.
- 13. Протоиерей Сильвестр Янакиев, Сливен, Болгария. Влияние тоталитарных сект на психическое здоровье // Тоталитарные секты и демократическое государство: Материалы международной конференции. Новосибирск. 9-11 ноября 2004г. Новосибирск: Книжица, 2005. С. 122-123.
- 14. Православие и религии Востока. Сборник статей. Выпуск 17. М.: Лепта Пресс, 2005. С. 445-446.
 - 15. Брянчанинов Игнатий, епископ. О чудесах и знамениях. Ярославль, 1870.
 - 16. Серафим (Роуз), иеромонах. Душа после смерти. М., 1991.

КОЛОМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ



УДК 37.013 ББК 74.20

ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Ю. С. Дутикова

В статье представлен анализ проблемы диагностики профессиональной подготовки учителя в отечественном образовании, выделены и раскрыты основные компоненты профессионально-личностной подготовки учителя начальных классов, значимые при переходе из школы в вуз. Определены показатели, содержание и раскрыта специальная форма диагностики уровня профессионально-личностной подготовки учителя при переходе из школы в вуз.

Ключевые слова

Диагностика, профессиональная пригодность, профессионально-личностная подготовка учителя начальных классов, профориентационный экзамен

отечественной педагогической и психологической науке накоплен значительный опыт и существуют интересные исследовательские результаты, решающие проблему диагностики профессиональной подготовки учителя в зависимости от понимания ее функций. Проведенный анализ источников позволяет выделить два исторических периода активного исследовательского поиска в этой области. Первый период можно датировать 1920-30-тыми годами, в который диагностические процедуры адресовались преимущественно выпускникам школы и предполагали определение исходного уровня профессиональной пригодности с последующим отбором в педагогические вузы (П. П. Блонский, С. Г. Геллерштейн, Р. Кутепов, Н. Д. Левитов и другие). Второй период – 1980-90гг., ког-

да диагностика понимается как средство не только отбора, но и формирования профессионально значимых характеристик личности в ходе обучения в специальных учебных заведениях и педагогической деятельности (С. И. Архангельский, Л. М. Ахмедзянова, Т. А. Воробьева, С. А. Зимичева, Н. В. Кузьмина, В. А. Крутецкий, Н. Е. Мажар, А. В. Мудрик, В. А. Сластенин, В. Б. Успенский, Р. И. Хмелюк, Б. А. Шихамирова и др.). В этот период ведется активная разработка критериев и показателей диагностики профессионально значимых характеристик, на основе теоретических основ формирования личности учителя советской школы (Т. А. Воробьева, Н. Е. Мажар, В. А. Сластенин, В. Б. Успенский, Р. И. Хмелюк, Б. А. Шихамирова и др.). В работах этого периода профессиональная пригодность соотносится как с уровнем довузовской подготовки, так и достигнутым в процессе профессионального образования уровнем профессионально-личностного развития.

Более развернуто критерии и показатели диагностики профессиональной подготовки учителя представлены в работах В. А. Сластенина и его учеников, исходящих из тезиса о том, что «диагностика в системе профессионально-педагогической ориентации должна служить средством распознавания, прогнозирования и формирования пригодности к педагогической деятельности» [1. С. 11]. В качестве таких критериев авторы называют следующие объективные показатели: а) качество учебного труда учителя с учениками; б) качество воспитательной работы учителя с учащимися; в) проявления творческой инициативы учителя; качество учебной деятельности: а) успеваемость; б) успешность прохождения педагогической (общепедагогической) практики; в) уровень общественной активности; социально-профессиональный статус личности: а) статус личности в системе ранжирования; б) профессиональная репутация, авторитет среди учащихся, учителей, родителей; и субъективные показатели: профессиональная устойчивость личности, осведомленность о профессии, условия работы, требования к специалисту, престиж профессии [1. С. 60-62].

На наш взгляд, указанные критерии и показатели, более полно представляют весь комплекс значимых характеристик, но относятся к уже сформировавшемуся профессионалу, осуществляющему свою профессиональную деятельность в работе с детьми. Анализ существующих исследований, показывает, что критериев, показателей и процедур, позволяющих диагностировать подготовку учителя в условиях перехода из школы в вуз, еще широко не представлено. Поэтому, опираясь на охарактеризованные выше подходы к диагностике профессиональной пригодности и подготовленности, и, исходя из протоко

блемы и концепции нашего исследования, мы считаем, что процедура диагностики профессионально-личностной подготовки учителя начальных классов, позволяющая оценить ее эффективность и степень реализации преемственности при переходе из школы в вуз, должна базироваться на единых критериях, относящихся, как к допрофессиональному, так и профессиональному этапам подготовки. Это даст возможность определить непрерывность формирования профессионально значимых характеристик, выявить их ядерные элементы и полученные их приращения. При этом критерии должны адекватно отображать всю совокупность профессионально значимых характеристик, обеспечивающих эффективность работы учителя начальных классов и базироваться на современных представлениях о структуре и сущности подготовки.

В связи с этим мы сочли возможным установить три критерия, соответствующих выделенными нами тремя базовыми компонентами профессионально-личностной подготовки учителя начальных классов — знаниевый, ценностный, личностный.

Система критериев и показателей сформированности профессионально-личностной подготовки в условиях преемственной организации ее содержания схематично представлены в Таблице 1. На наш взгляд, ориентируясь на данные критерии и показатели можно выделить различные уровни сформированности базовых компонентов профессионально-личностной подготовки будущих учителей начальных классов при переходе из школы в вуз и организовать необходимую коррекцию содержания их подготовки для обеспечения непрерывности и полноты становления профессионально значимых характеристик.

После определения критериев, показателей преемственности в профессионально-личностной подготовке учителя начальных классов, мы обратились к выбору оптимальных методов и методик ее диагностики. Как отмечалось выше, в

Таблица 1. Критерии и показатели реализации преемственности профессионально-личностной подготовки учителя при переходе из школы в вуз

КРИТЕРИИ	Показатели	Диагностируемое содержание	
		На довузовском этапе	На вузовском этапе
Знапиевый	широта, глубина, осознанность, обобщенность, системность профессиональнозначимых знаний, умений, навыков	Формирование ядра знаниевой компетентности в виде общей культуры, психолого-педагогической осведомленности и основанных на них умений: объяснить, рассказать, убедить, внушить,	Формирование профессионально значимой системы знаний, умений и навыков, ключевых компетенций
Цепностный	широта, устойчивость, системность значимых ценностных ориентаций, интересов, мотивов	аргументировать свое мнение Формирование ядра ценностных ориентаций и аксиологической доминанты (направленности на ребенка), интереса к педагогической профессии	Формирование устойчивой системы значимых ценностей и мотивов профессионального саморазвития, самообразования при сохранении ядерных элементов предыдущего этапа
Личностный	широта, интегративность, устойчивость, степень выраженности профессионально значимых личностных качеств и способностей	Формирование профессионально значимых задатков, качеств и способностей в виде элементов эмпатии, эмоциональной гибкости, наблюдательности, умения владеть собой, коммуникативности, толерантности, интуиции любознательности, интуиции	Формирование развитых педагогических способностей и качеств, проявляющихся в виде интегративных образований: - рефлексивности - креативности - гибкости - субъектности при сохранении ядра предыдущего этапа

ходе изучения специальной литературы мы не обнаружили таких методик, которые позволяли бы диагностировать достигнутый уровень подготовки применительно ко всем трем компонентам (знаниевому, ценностному, личностному). Вместе с тем существует достаточно большой арсенал разнообразных методов и методик диагностики подготовки учителя, что отмечено в современных исследованиях Р. С. Немова, Т. А. Ратановой, А. А. Реан, Е. И. Рогова, В. А. Сластенина, В. И. Слободчикова, А. В. Тимченко, В. Н. Швыдченко, Н. Ф. Шляхт. Это объясняется с одной стороны тем, что необходимо всесто-

ронне изучить личность педагога и сделать это с помощью одного метода невозможно. С другой стороны, диагностические методы изучения педагогической профессии еще недостаточно разработаны, поэтому выявить наиболее оптимальные представляется достаточно сложным. При этом общество постоянно предъявляет все новые и новые требования к личности учителя, особенно к учителю начальных классов, тем самым, способствуя изменению методов их выявления.

Однако следует заметить, существующие методы диагностики направлены на исследование личности уже сложившего-

ся учителя, и их применение на довузовском и вузовском этапах профессиональноличностной подготовки возможно лишь в адаптированном виде. Данное обстоятельство потребовало пересмотра содержания, формы проведения, представления (инструкции), использующихся в данных методиках, с учетом рассматриваемых в нашем исследовании этапов подготовки учителя начальных классов и выявленных критериев и показателей преемственности. Стремление сделать процедуру диагностики комплексной потребовало разработки специальной формы диагностики подготовки при переходе из школы в вуз.

Так, знаниевый, ценностный и личностный компоненты на довузовском этапе профессионально-личностной подготовки учителя начальных классов оценивались в ходе специального вступительного испытания – профориентационного экзамена. С нашей точки зрения, данный экзамен дает возможность компенсировать недостаточность существующих форм оценки абитуриентов, ориентированных на воспроизведение знаний по определенным предметам школьной программы. Профориентационный экзамен позволяет выявить и оценить не только уровень знаний и общекультурный кругозор абитуриента, но и его педагогическую направленность, задатки педагогических способностей, личностные качества, ценностные ориентации, значимые в педагогической деятельности учителя начальных классов.

Программа профориентационного экзамена включает в себя несколько блоков заданий, которые проводятся в два этапа (первый — в форме тестирования, второй — в виде собеседования с элементами творческих заданий). По нашему мнению, данный экзамен можно назвать профориентационным междисциплинарным испытанием, поскольку главными требованиями, предъявляющимися к абитуриенту, являются наличие у него широкого кругозора, общей эрудиции, осведомленности в самых различных областях знаний. При этом его можно назвать и творческим испытанием, поскольку он включает в себя такие задания, в которых абитуриенту предлагается в свободной форме проявить свои личностные качества и умения, применительно к педагогической ситуации, показать владение значимыми для будущей педагогической профессии видами деятельности (говорить, слушать, убеждать, анализировать и т. д.).

Первый этап профориентационного экзамена – общеобразовательное тестирование направлен на выявление общей культуры и эрудиции абитуриента. Тестирование состоит из несколько блоков вопросов по биологии, математике, художественной (отечественной) литературе, истории России, вопросов, позволяющих определить общекультурное развитие и эрудицию, составленных в рамках школьных учебных курсов. Содержание теста выявляет ядро знаниевого компонента, основополагающее (в плане реализации принципа преемственности) для последующей подготовки учителя начальных классов, поскольку на его основе в вузе строится дальнейшее изучение дисциплин профессиональной подготовки специалиста (гуманитарные и социально-экономические, естественнонаучные, общие и профессиональные дисциплины).

Второй этап профориентационного экзамена проводится в форме собеседования. Программа собеседования включает два блока вопросов. Первый блок вопросов направлен на выявление первоначальных представлений о проблемах современной школы, о педагогике и специальной подготовки учителя; специфике работы с детьми младшего школьного возраста; о достоинствах и недостатках профессии учителя начальных классов; обстоятельствах, оказавшие влияние на выбор данной профессии; оценка собственных возможностей в овладении педагогической профессией; а также наличие опыта собственной педагогической деятельности и его анализа; знакомство со специальной педагогической литературой и периодическими изданиями. В первый блок могут входить такие вопросы, которые предполагают выявление не только общей эрудиции, но и предпочтений, художественного вкуса, что впоследствии может быть использовано в работе с младшими школьниками. Например: «Что Вы знаете и можете рассказать младшему школьнику об истории родного края»; «Назовите основные проблемы, которые с Вашей точки зрения, существуют в современной школе» и т. д. Данные вопросы направлены на выявление педагогической направленности, интересов абитуриентов, их осведомленности в будущей профессии. Второй блок вопросов включает в себя практические задания на микропреподавание, например: объяснить ребенку, что такое огонь, радуга, ветер; убедить младшего школьника, что курение вредно или что занятия физической культурой необходимы и полезны. Данные вопросы ориентированы на оценку уровня развития задатков и элементов специальных педагогических способностей и умений, практической готовности абитуриентов к педагогической деятельности. К специальным педагогическим способностям мы относим: коммуникативные - способность устанавливать правильные взаимоотношения с преподавателями, детьми, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности; дидактические – (умения) быстро, четко, доходчиво и правильно объяснить материал, ответить на вопрос ребенка, обучить какому-либо действию; перцептивные - наблюдательность, «профессиональная зоркость», эмпатия, педагогическая интуиция; суггестивные - способность к убеждению, внушению, воздействию абитуриента на ребенка; организаторские и гностические способностей; способность к саморегуляции, владение собой в различных ситуациях (самообладание) – эмоциональная устойчивость. С помощью второго блока вопросов можно выявить способность абитуриента на интуитивном уровне предвидеть реакции детей на поведение, факты, события; его предпочтения в выборе методов воздействия и способов общения с детьми; умение объяснить, внушить, убедить в различных педагогических ситуациях. Данный блок вопросов помогает определить знание и применение абитуриентом возможных способов воздействия на ребенка, позволяющих вызвать его интерес и активизировать внимание; способность легко вступать в контакт с окружающими, выразительно и эмоционально говорить; использование детских игр, стихов, песен, загадок.

Охарактеризованная форма профориентационного экзамена в плане реализации принципа преемственности между школой и вузом позволяет оценить личностные качества абитуриента, его ценностные ориентации, выявить исходный уровень знаний, раскрыть значимые для будущего учителя начальных классов качества и способности, выявить причины тех или иных действий и поступков абитуриентов. Во время профориентационного собеседования (беседы) можно получить информацию о мотивах выбора абитуриентом профессии учителя начальных классов; интересах и увлечениях поступающих, мировоззренческих, социальных, политических и других взглядах абитуриентов, об их отношениях к интересующим проблемам (в данном случае по проблеме профессионально-личностной подготовке).

Проведение профориентационного экзамена в качестве диагностической процедуры, направленной на выявление исходного уровня профессионально-личностной подготовки учителя начальных классов при переходе из школы в вуз, дает возможность оценить этот уровень во взаимосвязях выделенных в нашем исследовании компонентов (знаниевого, ценностного и личностного). Данная форма вступительного испытания использовалась в течение многих лет в Коломенском государственном педагогическом институте и хорошо себя зарекомендовала. Однако переход на современные формы вступительных испытаний (письменный единый государственный экзамен) с 2009 года исключает использование описанного выше экзамена в качестве отборочного при поступлении в вуз, поэтому исходный уровень профессионально-личностной подготовки будущего учителя начальных классов можно определить на первом курсе обучения в вузе, в процессе обучения в старших профильных психолого-педагогических классах общеобразовательной школы или на подготовительных курсах вуза.

Подводя итог представленному материалу можно сделать следующие выводы:

Комплексная диагностика реализации принципа преемственности в профессионально-личностной подготовке учителя начальных классов предполагает установление достигнутого уровня развития профессионально значимых характеристик в трех базовых компонентах — знаниевом, ценностном, личностном на довузовском и вузовском этапах подготовки.

Критерии и показатели, использующиеся для этого должны быть едиными для указанных этапов, позволяющими установить исходное ядро в содержании подготовки и его приращения для каждого из компонентов.

Нами не обнаружено специальной комплексной диагностики реализации преемственности при переходе из школы в вуз в психологии и педагогике, однако ретроспективный исторический анализ источников позволяет установить, что отдельные элементы такой диагностики были предложены и использовались еще в 1920-30х гг. в России в рамках профессионального отбора в педагогические учебные заведения и определения профессиональной пригодности к педагогической деятельности. Опираясь на эту идею и исходя из современных представлений о профессионально-личностной

подготовке и ее диагностике нами выявлены критерии и показатели, а также разработано содержание и форма специальной диагностической процедуры (профориентационный экзамен), позволяющей определять уровень профессиональноличностной подготовки, осуществлять на этом основании дальнейшее проектирование преемственного ее содержания при переходе из школы в вуз.

Профориентационный экзамен может выполнять функции отбора наиболее подготовленных абитуриентов, если используется в качестве вступительного экзамена; или контроля достигнутого на довузовском этапе уровня профессиональноличностной подготовки, если используется как выпускной экзамен в профильных педагогических классах или на подготовительных курсах.

Нами разработан также альтернативный диагностический комплекс, дополняющий, а при необходимости и заменяющий профориентационный экзамен. Он включает в себя ряд известных методик диагностики ценностных ориентаций, способностей, качеств, направленности, дополненный авторскими элементами. В совокупности с традиционным наблюдением, контролем и оценкой знаний, умений и навыков диагностический комплекс позволяет на основе разнообразных показателей всесторонне оценить профессионально-личностную подготовку и спроектировать ее содержание на последующих этапах с учетом достигнутого ранее уровня. При этом интегральными показателями преемственности в подготовке выступают обобщенность, системность, осознанность, устойчивость, широта и глубина элементов содержания профессионально-личностной подготовки.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Сластенин В. А., Мажар Н. Е. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности [Текст] / В. А. Сластенин, Н. Е. Мажар. – М.: Прометей, 1991. – 144 с.

АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



УДК 159.964 ББК 87.42:74.584

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СХЕМ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ВУЗЕ

Г. А. Зелинская

Статья посвящена разработке и обсуждению деталей использования схем критического мышления на занятиях в вузе. В ходе разработки решались задачи: рабочего определения для критического мышления, оценивания его элементов на соответствие стандартам, представления информации на входе и выходе процесса, уровневой дифференциации критического размышления.

Ключевые слова

Схема, критическое мышление, цель, критерии, стандарты, условия, проблема, вопрос, ситуация, обучение в вузе

Введение

В новых социально-экономических условиях современного российского общества возникает и формируется новая парадигма высшего профессионального образования, в основе которой лежит идея развития личности студента. В связи с этим обстоятельством возник термин «студентоцентрированный подход» [1], предполагающий перенос акцента с ориентированного на усвоение знаний гностического подхода на развивающий и деятельностный подход. Сам студент в этих условиях превращается из объекта внешних воздействий преподавателя в субъект образовательного процесса, способного самостоятельно усваивать, оценивать и использовать знания. Специалисты считают [2-7], что только через рефлексию – как мира собственного «я», так и мира знаний – возможно указанное выше превращение.

Поэтому одной из актуальных и значимых задач, стоящих перед системой высшего профессионального образования сегодня, является задача формирования у студента критического стиля мышления, в основе которого лежит комплекс рефлексивно-оценочных процедур, способствующих смысловому самоопределению студента в окружающем мире, в своей будущей профессиональной и социальной деятельности.

Развитие критического мышления особенно важно в связи с лавинообразным ростом в последние годы объема информации. Для того чтобы действовать в информационном обществе, студенты должны уметь просеивать информацию и

принимать решение о том, что важно, а что нет. Студентам нужно научиться увязывать различные фрагменты информации между собой, рассматривать новые идеи и знания в контексте, осмысливать значение новой информации и отвергать ту, которая не является существенной или верной. Таким образом, критическое мышление способствует переходу от первоначального схватывания смысла к глубинному пониманию проблемы, вопроса или ситуации.

Проблемам критического мышления и формирования соответствующих познавательных стратегий у студентов посвящен ряд работ отечественных и зарубежных исследователей, среди которых С. И. Заир-Бек, И.О. Загашев, Г.В. Сорина, Д. Халперн, Л. Липман, и ряд других [2-7, 9]. Анализ этих работ позволяет утверждать, что на сегодня довольно глубоко разработаны психологические основы и общепедагогические представления критического мышления. Вместе с тем, преподаватели все еще нуждаются в таком анализе критического мышления, который бы дал достаточную для работы общую и четко обозначенную схему мышления, оставляя открытой её детализацию в соответствии с особенностями дисциплин, учебных установок и потребностей учащихся. Простота структуры схемы с одной стороны должна способствовать тренингу типовых приемов, а с другой должна послужить ориентиром для последующей детализации, когда преподаватели сознательно или интуитивно вырабатывают свое конкретное понимание критического мышления в обучении разнообразным дисциплинам при всевозможных учебных установках.

Разработке и обсуждению деталей таких схем критического мышления и посвящена статья. В ходе разработки схем нами решались задачи: рабочего определения для критического мышления, представления информации на входе и выходе схемы, уровневой дифференциации критического мышления.

Определение критического мышления

Дать определение термина критического мышления непросто: слишком много различных параметров - умений, видов деятельности, ценностей – он в себя включает. Отсутствие единого термина заставляет искать рабочее определение, для критического мышления отталкиваясь от того, чем оно не является[9]. Вопервых, оно не является автоматическим, бессознательным мышлением, за которым стоят наши повседневные привычки, не предполагающие сознательной оценки действий. Критическое мышление всегда осознано и целенаправленно [7. С. 55-56]. Во-вторых, критическое мышление противопоставляется интуитивному творческому [9]. В-третьих, в отличие от формальной логики критическое мышление рассматривает рассуждение скорее как диалогическое, чем монологическое [6]. При таком подходе моделью критического мышления является взаимодействие двух и более участников, а идеальной средой для него - дискуссионная группа.

За основу рабочего определения критического мышления нами были взяты основные черты определений Пола —Элдера [5], Д. Халперн [7. С. 55-56] и Р. Бонни [10]. Критическое мышление — это мышление, направленное на определение [10] и решение проблемы [7. С. 393-448], основанное на рефлексивной оценке и корректировке используемых смысловых элементов с помощью стандартов [5]. Используемый нами подход к определению критического мышления предполагает наличие двух процессов:

- · процесса анализа ситуации, определения и решения проблемы;
 - процесса оценки элементов мышления.

Соответственно этим процессам будем различать два компонента критического мышления: деятельностный и оценочный. Ниже рассмотрим эти процессы более подробно.

Процесс анализа ситуации, определения и решения проблемы

Информация на входе критического мышления всегда допускает множество истолкований. В качестве такой информации с множеством смыслов могут быть проблема, вопрос для обсуждения или ситуация, требующая разъяснения. Уточним эти понятия ниже.

Ситуация – положение дел, обстановка, совокупность обстоятельств. Уяснение ситуации означает знание о том, «как понимать».

Вопрос – то или иное положение, обстоятельство как предмет изучения и заключения. Заключение по вопросу означает знание «как быть».

Проблема – в широком смысле это несоответствие между тем, что есть, и тем, что требуется. От задачи она отличается тем, что может иметь несколько решений. Решение проблемы означает знание «как действовать».

Отметим, что три вида знаний: «как понимать», «как быть» и «как действовать» — соответствуют современному представлению знаний, входящих в любую компетенцию [1]. Поэтому и сами навыки критического мышления можно трактовать как универсальные (надпредметные) компетенции.

Рассмотренные понятия составили основу схемы критического мышления, которая приведена на Рис. 1. В основу построения положен принцип работы следящей системы с отрицательной обратной связью, в которой результат постоянно сравнивается с целью и корректируется на основе критерия. Мышление начинается с вызова в виде ситуации, вопроса или проблемы. После этого определяется задание для мышления, включающее в себя цель, критерии и условия. Условия можно идентифицировать как факты, сведения и свидетельства. Критерии могут быть внешними и внутренними.

Внешние критерии: стандарты, регламенты, руководства и инструкции.

Внутренние критерии:

- · идеалы, личная или коллективная точка зрения;
- принципы, предположения, утверждения, определения;
- экспериментальные данные, оправдавшие себя методы и т. п.

Одно из начальных направлений критического мышления связано с формулированием и проверкой на достоверность внутренних критериев.

Цель, критерии и условия мышления должны быть увязаны с контекстом. Контекст нужен не только для выявления цели и условий, но и для проверки критериев



Рис. 1. Схема процесса анализа ситуации, определения и решения проблемы

на уместность и на возможность видоизменения в каждом конкретном случае.

На следующем этапе производится оценка расхождения между целью и предварительным результатом мышления. В начале мышления результат отсутствует, поэтому именно цель, критерии и условия определяют весь ход действий, которые перекидывают мост между тем, что известно (условиями), и тем, что нужно определить (целью). На этом этапе могут быть использованы структурирование информации [7. С. 104-153], аргументация выводов [7. С. 212-261], построение гипотез [7. С. 264-296], отработанные навыки решения задач и принятия решений [7. С. 349-448].

Получение предварительного результат та может служить конечным этапом мышления, однако в общем случае результат должен быть сравнен с целью на основе критериев. Если имеют место расхождение между ними, то в действия вносится коррекция, как показано стрелкой на рис.1. Процесс коррекции может повторяться снова и снова, пока не будет достигнуто соответствие результата цели.

В процессе мышления может быть выявлено то, что цель поставлена не корректно. В этом случае, исходя из контекста, заново определяется цель, критерии и условия, чтобы начать процесс мышления с нулевой отметки. Такое развитие процесса следует считать нормальным. Установки на критическое мышление включают в себя: гибкость — готовность рассмотреть новые варианты, настойчивость — готовность довести трудное дело до конца и стремление к совершенствованию — готовность исправлять свои ошибки [7].

Процесс оценивания этапов критического мышления

Интеллектуальные стандарты используются для оценки и коррекции этапов, чтобы повысить качество всего мышле-

ния. Культура критического мышления требует владения этими стандартами. Согласно Полу и Элдеру [5] основная цель стандартов состоит в том, чтобы влиться в процесс мышления и стать гидом для его улучшения. Интеллектуальные стандарты предполагают ответы на вопросы:

Ясность (понятность):

Могли бы Вы уточнить или детализировать это?

Могли бы Вы иллюстрировать это?

Могли бы Вы привести этому пример?

Точность (конкретность)

Могли бы Вы быть более конкретны?

Могли бы Вы указать детали?

Могли бы Вы быть более точны?

Значимость (важность)

Является ли эта проблема самой важной?

Является ли эта идея центральной?

Какой из этих фактов наиболее важный?

Уместность (релевантность):

Как это касается проблемы?

Как это связано с вопросом?

Как это поможет нам разобраться с ситуацией?

Верность (верифицируемость):

Можно ли проконтролировать это?

Является ли это верным?

Можно ли это проверить или протестировать?

Беспристрастность (объективность):

Согласуется ли мое суждение с контекстом?

Принял ли я во внимание мнение других?

Справедлива ли моя оценка данной ситуации?

Не искажаю ли я идеи в пользу своих представлений?

В приведенном выше списке стандарты расставлены нами в порядке приоритетов. Ясность, т. е. легкость понимания является, на наш взгляд, воротами в стандарты. Если утверждение не понятно, мы не сможем ничего сказать о нем и тем более оценить его на соответствие стандартам. Стратегии понимания обычно на-

правлены на выявление глубинной структуры сообщения, т.е. совокупности взаимосвязей его компонентов. Для этих целей широко используются графические организаторы [7. С. 141-151].

На второе место в списке стандартов мы ставим точность (конкретность). Если утверждение недостаточно конкретно и допускает множество толкований, мы не сможем однозначно понять его, оценить уместность, верность или беспристрастность. Такое утверждение становится неопределеным, т. е. в нем недостает деталей, указывающих на то, какой смысл в него вкладывается. Точность суждений может быть достигнута путем обращения к контексту или к дополнительной информации.

На третье место в этом списке мы ставим значимость (важность). В практике критического мышления часто приходится делать выбор в пользу того суждения, которое представляется наиболее важным. В противном случае процесс мышления может потонуть во множестве мел-

ких, но малозначительных деталей.

Оставшиеся стандарты логично расположить в порядке: уместность, верность, беспристрастность.

Отметим, привычное применение рассмотренных стандартов способствует формированию интеллектуальных установок [7. С. 46-52] — устойчивых ориентиров в мышлении, таких как: готовность к планированию, к исправлению своих ошибок, гибкость, настойчивость и осознание (рефлексию) своих действий.

Рис. 2 иллюстрирует процесс оценивания этапов критического мышления. Цель процесса — формирование надежных, т. е. гарантирующих выполнение стандартов, суждений для дальнейшего использования. На его вход поочередно подаётся содержание этапов критического мышления (деятельностного компонента): вызова, задания для мышления, оценки расхождения между целью и результатом, действий, промежуточного и окончательного результатов, см. Рис.1.



Рис. 2. Схема процесса оценивания этапов критического мышления

Они подвергаются оценке и коррекции с помощью стандартов, после чего возвращаются, в виде надежных суждений, обратно в процесс анализа ситуации, определения и решения проблемы. Таким образом, оба компонента (процесса) критического мышления (деятельностный и оценочный) работают параллельно.

Использование схем критического мышления

Каждая схема представляет собой алгоритм – способ мышления, предписывающий, какие, и в какой последовательности следует выполнять операции, чтобы выйти на результат. Овладение схемой на

уровне устойчивых стереотипов позволит пользователю наиболее рационально строить свои умственные действия, когда основные требования к структуре мышления выполняются автоматически и остается лишь выполнить её детализацию в соответствии с особенностями дисциплин, учебных установок и потребностей обучающихся.

Схема Рис. 1 отражает три уровня критического мышления: низший — уровень разъяснения ситуации; продвинутый — уровень суждения по вопросу; высший

- уровень решения проблемы.

Как показано на Рис. 1, каждому уровню соответствует своя форма представления информации, своя операция и свой метод обучения. Трехуровневая организация критического мышления может быть представлена системой с одним входом (ситуация, вопрос, проблема) и тремя выходами (разъяснение ситуации, заключение по вопросу, решение проблемы) согласно Рис. 3, на котором каждый уровень представлен характерной для него операцией.



Рис. 3. Схема трехуровневой организации критического мышления

Согласно этой схеме информация, продвигаясь по уровням, становится все более абстрактной.

Таким образом, эффективности действий на вышележащем уровне соответствуют навыки, т. е. умения, доведенные до автоматизма, на нижележащем уровне. Поэтому схема содержит в себе и указания на то, как строить процесс формирования навыков и умений критического мышления студентов. Вначале осваивается в виде навыков низший уровень — разъяснения ситуации, затем — заключение по вопросу, последним будет — решение проблемы. Освоению этих уровней будет способствовать использование соответствующих приемов:

- · исследование информации, заполнение таблиц, кластеров, понятийных карт;
- · ответы на вопросы, организация письменных и устных круглых столов, написание аналитических отчетов, рефератов и аргументированных эссе;
- · написание курсовых, междисциплинарных и дипломных проектов;

методов:

- репродуктивного (объяснительно-иллюстративного).
 - · частично-поискового,
 - · проблемного.

Дополнительно используются индуктивные и дедуктивный методы.

Критическое мышление естественным образом погружается в учебную среду через продвижение согласно таксономии Б. Блума [8] от учебных целей низкого уровня к более высоким. Наивысший уровень – Оценка предполагает сформированность навыков владения начальными операциями критического мышления: структурирование информации, формулировку задания, отбор релевантной информации и разработку альтернатив решения.

Начинать формирование таких навыков можно уже на начальных уровнях таксономии. На уровне первых двух категорий *Анализ* и *Понимание*, как показала практика, хорошим материалом для критического мышления является разъяснение ситуаций через визуализацию: состав-

ление понятийных карт, опорных конспектов и т. д. Составление таких и подобных графических организаторов учебных материалов с одной стороны представляет собой задачу структурирования информации, т. е. предоставляет материал для критического мышления, с другой стороны требует запоминания и понимания терминов и ключевых положений, что соответствует учебным целям. Переход к категории Синтез можно увязать с критическим мышлением на уровне суждения по вопросу. Наконец, категория Применение и Оценка, нацелена на учебные проблемы с множеством вариантов решения или на нечетко поставленные задачи, заложенные в учебное проектирование. Эти проблемы и задачи для критического мышления высшего уровня помогают студентам понять тонкое взаимодействие между целью, условиями и установленными критериями, а также их модификациями, которых может потребовать контекст. Они приучают студентов работать не с голыми фактами и легковесными мнениями, а вырабатывать суждения на основе выделения цели, критериев и условий задания проблемы при обработке входной информации. Попутно вырабатывается способность использовать ошибки для коррекции и улучшения мышления.

Выволы

Предложенное нами определение по-

зволяет рассматривать критическое мышление как взаимодействие двух процессов:

- процесса анализа ситуации, определения и решения проблемы,
- процесса оценивания элементов мышления.

Первый процесс отражает обычную трактовку понятия «мышление», он имеет трехуровневую организацию, рассмотренную в общих чертах с помощью схемы Рис. 1. Второй процесс отражает трактовку понятия «критика» как обсуждение, разбор чего-либо с целью дать оценку [12], он имеет циклическую структуру согласно схеме рис.2.

Представленные схемы отражают понятийную структуру критического мышления, их можно рассматривать как графические организаторы [11], помогающие понять содержание основных процессов. Такие организаторы могут быть особенно полезными на начальном этапе освоения нового мышления, поскольку позволяют увидеть его крупным планом и наметить для себя ориентиры дальнейших действий.

Обе схемы удобно использовать при обучении, т. к. они предусматривают формирование навыков критического мышления путем постепенного продвижения от низшего уровня к высшему. Показано применение схем для формирования критического мышления и усвоения знаний в учебном процессе, связанном с использованием таксономии учебных целей Б. Блума.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Байденко В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М.: Издательство: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. 121с.
- 2. Загашев И. О., Заир-Бек С. И., Критическое мышление; технология развития. СПб: Изд. «Альянс» Дельта», 2003. С. 284.
- 3. Загашев И. О. Развитие критического мышления: на пути к повышению качества образования // Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе. VIII ежегодная всероссийская научно-методическая межвузовская конференция. Тезисы докладов. 23–24 октября 2003 года. СПб.: СПб ГУП, 2003. С. 224.

КОЛОМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ



УДК 37.013 ББК 74.20+88.83 Педагогика, возрастная психология

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ ГРАЖДАНСКОГО СОЗНАНИЯ И ПОВЕДЕНИЯ

Н. А. Иванова

На основе анализа психолого-педагогической литературы, собственного педагогического опыта в статье представлены основы формирования базовых гражданских качеств личности, определяющих ее гражданское сознание и поведение, средствами аксиологического подхода. Представлен уровень развития сущностных сфер личности подростка и необходимых для формирования гражданственности личностных характеристик. Выделены приемы ценностно-ориентационной деятельности.

Ключевые слова

Аксиологический подход, ценностно-ориентационная деятельность, ценностные ориентации, базовые гражданские качества, гражданское сознание, гражданское поведение, сферы психологического развития личности

роблема формирования гражданственности современной молодёжи остается актуальной, несмотря на многочисленные попытки решения задач гражданского воспитания в педагогической практике общеобразовательных школ, научный поиск исследователей и активную государственную политику в области гражданско-правового и патриотического воспитания молодежи последних лет.

Основываясь на данных социологических исследований [1, 2, 3 и др.], объективной оценке гражданского сознания и поведения в обществе и собственных педагогических наблюдениях мы можем заключить, что, многочисленные методы и формы работы, использующиеся в этой области оказываются малодейственными.

Динамика, изменчивость современного социума требует обновления в системе гражданского воспитания. Мы видим недостатки проводимой работы в преимущественном увлечении количественной стороной, репродуктивно-формальными видами деятельности учащихся в ходе становления важнейших нравственных качеств и убеждений личности. Вместе с тем в педагогической науке накоплен значительный потенциал, связанный с формированием новых подходов к образованию. К этим подходам можно отнести интегративно-деятельностный, личностно-деятельностный, междисциплинарный (системный), ценностно-ориентированный (аксиологический), культурологический, знаниево-ориентированный теоретикометодологические подходы [4, 5, 6, 7]. Практическая реализация идей гражданского воспитания преимущественно осуществляется на основе личностно-ориентированного, деятельностного, культурологического подходов. Вместе с тем, как показал анализ педагогической литературы, в настоящее время недостаточно теоретически разработан и внедрен в педагогическую практику аксиологический подход к гражданскому воспитанию подростков, что снижает эффективность методов, средств, форм, применяемых в педагогической практике. Ценностные ориентации как ведущее образование, определяющее направленность, единство сознания и поведения личности, остаются при этом вне поля зрения. Кроме того, нет единства в отношении к базовым качествам гражданина и национальным ценностям россиянина. Само понятие «гражданственность» в науке трактуется неоднозначно. Это приводит к сужению концептуальных исследований, сведению их к отдельным аспектам гражданственности, а на практике - к реализации лишь отдельных компонентов гражданского воспитания.

Множество различных определений гражданственности в современной педагогической мысли можно условно разделить на две группы. К первой относятся те, которые рассматривают ее в узком, юридическом смысле, ко второй — в широком, общегуманитарном.

Мы понимаем гражданственность как интегративное качество личности, включающее в себя комплекс ценностных ориентиров, позиций, убеждений, направленных на позитивную созидательную деятельность, часто выходящую за рамки индивидуальных потребностей и интересов. Таким образом, включаем в это понятие сумму определенных нравственных общечеловеческих качеств. Проведя анализ научных общегуманитарных представлений о гражданственности (Н. П. Синицина, И. С. Батракова, Ю. А. Таню-

хин, Г. Г. Солодова, Г. С. Довгаль, Н. А. Климова, Н. Ю. Яшина и др.) и исходя из собственного определения данного феномена мы выделяем следующие базовые гражданские качества: патриотизм и любовь к Родине, законоисполнительность, толерантность, милосердие и неравнодушие, духовность, честность, профессионализм и трудолюбие, уважение института семьи.

С нашей точки зрения необходимым педагогическим условием формирования гражданственности является специальная целенаправленная деятельность учителя по становлению ценностных ориентаций учащихся, которая определяет развитие гражданского сознания и поведения. Ценностную ориентацию личности следует понимать как избирательное отношение человека к духовным и материальным ценностям, систему установок, убеждений, предпочтений и находящее свое выражение в поведении. Это общая социальная направленность человека, реализующаяся в актах его поведения [8, С. 62, С. 63]. Именно ценности и ценностные ориентации составляют ядро убеждений личности, определяющее позицию и поведение человека. Основы аксиологического подхода раскрыты в исследованиях О. В. Ибрагимовой, А. Г. Здравомыслова, М. С. Кагана, Т. Н. Османкиной, В. И. Сагатовского, В. А. Ядова, Л. П. Фоминой и др. Исследованию ценностных ориентаций посвещены работы Л. В. Выготского, Л. М. Леонтьева, Е. В. Бондаревской, С. Л. Рубинштейна, Е. Н. Шиянова, и др.

Аксиологический подход, органически присущий гуманистической педагогике, обращен к самому глубинному, первоначальному этапу личностного развития, основывается на изучении и учете уровня сформированности гражданских качеств, индивидуальных характеристик человека, его мировоззрении, мотивации, интересов. Таким образом, аксиологический подход базируется на идее культуросообразности, природосообразности и

антропоцентризма. По словам Н.Г. Лесневской, появляется возможность использования в воспитательном процессе различных философских взглядов при учете этнокультурного многообразия в рамках единой гуманистической системы ценностей; взаимопроникновения, взаимообогащения между традиционной и новаторскими школами, богатого опыта прошлого и перспективного будущего, открытость к диалогу и толерантному взаимодействию [9, С. 44, С. 51]. Аксиологический подход предполагает опору на генезис актуализации и принятия субъектом формируемого у него качества. Организация в этой связи рефлексивной деятельности воспитуемых позволяет эффективно осуществлять своевременную коррекцию ценностных ориентаций учащихся и прогнозирование дальнейшей формирующей деятельности педагога. В процессе гражданского воспитания мы предполагаем применение личностно-деятельностного, междисциплинарного (системного) и культурологического подходов в их совокупности, когда основополагающим принципом выступает аксиологическое понимание культуры, науки, истории, формируемых в деятельности качеств.

Основываясь на идеях аксиологического подхода, мы представляем процесс гражданского воспитания как целенаправленную деятельность по формированию у учащихся, прежде всего, гражданского сознания и самосознания, а на их основе гражданского поведения.

Мы понимаем «гражданское сознание» как осознание индивидуумом гражданских ценностей и факта наличия у него этих ценностей, представленных в виде убеждений, принципов, формирующих чувственно-эмоциональную, нравственную, волевую и др. сферы личности. Сознание определяет поведение как совокупность реальных действий, внешних проявлений жизнедеятельности человека [10, с. 200]. Именно поведение выступает экстериоризацией внутреннего мира, систе-

мы жизненных установок, ценностей, идеалов. Таким образом, «гражданское поведение» понимается нами как деятельность, направленная на осуществление гражданских принципов и осознано регулируемая гражданским сознанием. Формируя гражданское сознание через ценностно-ориентационную деятельность, образуя в нем гражданские образы, представления, чувства, можно сформировать ценностное отношение к активной гражданской деятельности. Принятые личностью как значимые для нее ценностные ориентации, определяющие гражданское сознание, становятся внутренними побудителями к общественно-значимой деятельности, лежащей в основе гражданского поведения.

Гражданственность как сложное интегративное образование может быть сформирована только при условии развития у индивида духовно-нравственных ценностно-смысловых ориентиров. Поэтому первоначальной задачей воспитания гражданственности мы видим актуализацию и появление этих ориентиров. В подростковом возрасте происходит определение общих направлений в формировании моральных и социальных установок личности, но при этом подросток испытывает трудность самостоятельного выбора истинных ценностей, что связано с недостаточным развитием основных сфер его личности. Однако эти сферы уже содержат необходимые характеристики личности, позволяющие активно включаться в ценностно-ориентационную деятельность и эффективно формировать собственное гражданское сознание и поведение. Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы позволил определить в выделенных сферах личностные характеристики подростков. Традиционно в психологии выделяют: интеллектуально-познавательную, волевую, нравственную, эмоциональную, мотивационную, предметно-практическую сферы и сферу саморегуляции. Именно эти сферы личностного развития способствуют появлению, формированию и укреплению базовых гражданских качеств.

В нравственной сфере необходимыми характеристиками можно считать:

- наличие у подростков определенного уровня нравственного сознания, достигнутого благодаря усвоению в этом возрасте основных моральных норм поведения, принятых в социальном окружении ребенка;
 - стремление к справедливости;
- мировоззренческую самостоятельность;
 - актуализацию социального статуса;
- способность сознавать расхождения между собственным поведением и ценностными представлениями;
- возрастание значимости оценочной деятельности;
- развитие сознательного отношения к собственным поступкам;
- ориентирование на общечеловеческие ценности;
- становление уважительного отношения к себе.

Ценностно-ориентационная деятельность будет направлена с учетом данных характеристик на развитие совести подростка, как главного регулятива его гражданского поведения, на формирование адекватной самооценки, умения анализировать и производить оценку явлениям, событиям, действиям, руководствуясь духовно-нравственными ценностями.

В предметно-практической сфере мы выделяем:

- расширение круга общения, появление новых видов взаимодействий;
- возрастание социальной активности, направленной на усвоение образцов и ценностей, построение удовлетворяющих отношений с окружающими и на самого себя;
- стремление к реализации собственных стремлений и задач;
 - стремление к лидерству в коллективе;
- стремление к профессиональному совершенствованию, самореализации, само-

актуализации в интересующей области;

- способность к исследовательской, организаторской, профессиональной, трудовой, ценностно-ориентационной области.

Данные характеристики могут способствовать формированию прежде всего толерантности, трудолюбие, честности и законоисполнительности. С учетом личностных характеристик предметно-практической сферы, гражданское поведение эффективно формируется через специально организованную ценностно-ориентационную деятельность, направленную на развитие способности и необходимости совершать нравственные поступки; умение оценивать ситуацию, собственные и чужие действия; актуализацию необходимых лидерских качеств и рефлексию своих возможностей.

В мотивационной сфере можно выделить стремление:

- к лидерству;
- самосовершенствованию;
- самоактуализации;
- самореализации.

Ценностно-ориентационная деятельность, организованная с учетом данных характеристик, способствует появлению осознания подростками необходимости следования гражданским ценностям в достижении ими поставленных целей и задач.

В сфере саморегуляции мы прежде всего выделяем:

- достаточную степень самоосмысления;
 - появление интроспекции;
- возможность создания идеальных образов.

Аксиологический подход к гражданскому воспитанию осуществляется при этом в направлении развития у подростков чувства ответственности за личный выбор, близких людей, происходящие события. Ценностно-ориентационная деятельность способствует созданию положительного идеала, позволяет формировать правильную интроспекцию.

Волевая сфера, неразрывно связанная

со сферой саморегуляции, характеризуется у подростков:

- сознательностью;
- привлекательностью своего развития.

Ценностно-ориентационная деятельность, таким образом, направлена на осознание необходимости волевых усилий в становлении гражданина, в осуществлении им гражданского поведения.

Интеллектуально-познавательная сфера подростка характеризуется:

- высоким уровнем познавательных процессов;
- способностью к различным видам мыслительной деятельности;
- развитием абстрактного мышления и логики;
- появлением такого типа эгоцентризма, как «воображаемая аудитория».

Реализация аксиологического похода с опорой на данные характеристики позволяет ориентировать ребенка на более глубокое изучение своей личности, объективную оценку не только окружающих, но и самого себя. Данный подход открывает возможность формирования ценностносмысловых образов, содержащих нравственные значения социальных явлений и действий.

В эмоциональной сфере подростка мы прежде всего выделяем:

- высокий уровень эмоциональности;
- способность к самоконтролю эмоций;
- способность к объективному анализу ситуации;
- появление новых чувств, эмоций, переживаний.

При аксиологическом подходе к воспитанию гражданственности подростков эмоциональность подростков используется для формирования у них новых эмоциональных переживаний. Например, таких как «самоотверженность», «жертвенность», «свобода» и т.д., которые являются слагаемыми базовых гражданских качеств.

Таким образом, в процессе формирования гражданского сознания и поведения необходимо опираться на уровень раз-

вития у подростков основных психологических сфер личности и существующих в них личностных характеристик.

С учетом развития сущностных сфер личности подростка, опираясь на аксиологический подход в качестве приоритетного, нами были выделены следующие приемы ценностно-ориентационной деятельности в системе гражданского воспитания: актуализация, определение понятий, рефлексия, анализ, оценка, убеждение. Они имеют особую специфику, так как ориентируют личность в ее нравственном выборе, позволяют эффективно формировать гражданское сознание и поведение.

Прием *актуализации* направлен на выделение самих гражданских качеств, осознание необходимости их проявления в конкретных ситуациях, формирование у личности гражданственности, как ее ценностного ядра, определяющего сознание и поведение данной личности.

Прием *определения понятий* — на усвоение учащимися сути понятий «гражданин», «гражданственность», основных гражданских качеств, их проявлений, ценностей и т. д.

Прием *рефлексии* — на формирование у подростков гражданского самосознания, способности к самовоспитанию, саморазвитию, самообразованию.

Прием *анализа* — на выявление гражданских ценностей, принципов, нравственных основ построения культуры и общества, исследование проявлений гражданского поведения в ситуациях жизнедеятельности.

Прием *оценки* гражданских качеств — на формирование представления о значимости тех или иных явлений, качеств в контексте гражданственности, способствует правильному ценностному ориентированию и появлению идеальных образов.

Прием *убеждения* – на эмоциональночувственное восприятие и доказательность гражданских позиций. Ориентирует учащихся в выборе гражданских ценностей.

Эффективность применения представ-

ленных выше приемов ценностно-ориентационной деятельности зависит от стиля педагогического взаимодействия, компетентности педагога, его личной убежденности и заинтересованности в результатах проводимой работы, от разнообразия форм и методов работы, позволяющей любому учащемуся самореализовываться,

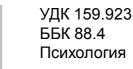
вызывать у него интерес.

Представленные концептуальные основы реализации аксиологического подхода, с нашей точки зрения, позволяют более эффективно формировать основные качества, определяющие гражданскую позицию личности подростка, а на этой основе – гражданское сознание и поведение.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Лапшов В. А. Этническое и гражданское самоуправление в поликультурной среде (опыт анкетирования старшеклассников) // Социальное неравенство и образование: проблема, исследования, действия (Материалы Международного семинара 16-17 февраля 2001г). Саратов, 2001.
- 2. Научно-методические проблемы гражданского и патриотического воспитания: Сборник научных статей / Под ред. С. А. Ермолаевой, И. А. Тютьковой. Коломна: КГПИ, 2001.
 - 3. Леонтьева А. Россия молодая // Воспитание школьников. 2003. №3.
- 4. Акимов Р. А. Формирование научно-теоретических основ патриотического воспитания // Воспитание патриотизма, дружбы народов, гражданственности. М.: Моск. центр воспитания культуры межнац. общения М-ва образования России, 2003.
- 5. Иванова Н. А. Современные подходы к решению проблемы гражданского воспитания // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: Сб. науч. статей и мат. Всероссийской научно-практической конференции. Коломна: КГПИ, 2006.
- 6. Мазыкина Н. Инновационные подходы в патриотическом воспитании и гражданском становлении личности // Воспитание школьников. 2002. №6.
- 7. Гаязов А.С. Теория и практика гражданского воспитания учащейся молодежи на современном этапе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1996.
- 8. Благодарнова Н. А. Формирование ценностных ориентаций старшеклассников в процессе культурологической подготовки (на материале курса «Русская художественная культура»): Дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2002.
- 9. Лесневская Н. Г. Становление и развитие аксиологического подхода в истории образования России к. 90° гг XIX в до 1917 г.: Дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2001.
- 10. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Бим-Бад Б. М. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
- 11. Космачева Н. В. Проблема формирования нравственных ценностных ориентаций в отечественной педагогике // Российский научный журнал. 2009. №1(8). С. 192-197.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ В ХАЙФЕ, ИЗРАИЛЬ





ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ, НАПРАВЛЕННОГО НА СНИЖЕНИЕ СИНДРОМА ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

А. Ихия [Afif Yehia]

В статье рассматривается возможность снижения выгорания с помощью психологического консультирования с позиций гуманистического подхода. Представлена теоретически обоснованная программа психологического консультирования учителей и эмпирические факты снижения выгорания при ее использовании.

Ключевые слова

Синдром выгорания, стресс, психологическое консультирование, стрессогенные ситуации, профессиональный стресс, психологическая помощь учителям

последние годы возрос интерес исследователей к проблеме выгорания и способам его коррекции. Это связано, во-первых, с широким распространением данного синдрома среди специалистов разных профессиональных сообществ, особенно среди представителей «помогающих» профессий [2. С. 130-138, 3. С.138-154, 4. С. 443-463, 7. C. 143-157, 10. C.90-101, 11. С. 85-95, 12. С. 54-67]. Во-вторых, негативные последствия выгорания проявляются не только в ухудшении здоровья и работоспособности человека, но также в коллективном микроклимате и динамике организационного развития [6. С. 80-85]. Социальная и экономическая «цена» стресс-синдромов, одним из которых является профессиональное выгорание очень высока [1. С. 92-106].

Синдром выгорания относится к числу феноменов личностной деформации и представляет собой многомерный конструкт, набор негативных психологических переживаний, связанных с продолжительными стрессами межличностных коммуникаций, отличающимися высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью. В процессе «выгорания» люди теряют психическую энергию, у них развивается психосоматическая усталость (изнурение), эмоциональное истощение («исчерпание ресурсов»), появляется немотивированное беспокойство и психический дискомфорт, усиливаются тревожность, раздражительность, вегетативные расстройства, деформируется «Я-концепция» и самоотношение к «Я», утрачивается удовлетворенность и смысл профессиональной деятельности, а иногда и собственной (персональной) жизни. Таким образом, феномен «выгорания» представляет собой сложную, многоуровневую симптоматику «душевных потерь» вследствие продолжительного рабочего напряжения в ситуациях делового общения с другими людьми. Последствиями данных потерь является психическое (субъективное), а в некоторых случаях и физическое неблагополучие, снижение трудовой активности и работоспособности, уменьшение персонального и социально-психологического пространства трудовой мотивации, утрата эмоционально-ценностного отношения к профессии [5. С. 123-132].

Последствия выгорания обнаруживаются не только в профессиональной сфере, но и в личной жизни человека. По мнению Н. В. Гришиной [7. С. 143-157], это явление объясняется тем, что выгорание связано с неудовлетворенностью самореализацией личности в межличностных отношениях.

Высокий уровень выгорания отрицательно влияет на переживаниях качества жизни, снижает удовлетворенность своей профессиональной деятельностью, отношениями с близкими людьми, здоровьем и жизненными успехами, повышает тревожность и психологический дискомфорт [5. С. 123-132]. Учеными выявлена сложная детерминация выгорания. В контексте профессиональной детерминации отмечается, что ключевыми организационными факторами риска выгорания являются высокие профессиональные требования, условия работы, организационная атмосфера, статусно-ролевые конфликты и др.

К. Kondo [15. С.65-79] определяет выгорание как дезадаптированность к рабочему месту из-за чрезмерной рабочей

нагрузки и неадекватных межличностных отношений. Многие исследователи утверждают, что причины выгорания следует искать скорее не в личности, а в условиях работы. В связи с этим синдром выгорания рассматривается рядом авторов как «профессиональное выгорание», что позволяет изучать данный феномен в аспекте профессиональной деятельности. Считается, что такой синдром наиболее характерен для представителей социальных или коммуникативных профессий — системы «человек — человек».

Основываясь на результатах ряда исследований, В. Perlman, Е. А. Hartman [17. С. 65-78] предложили модель, согласно которой выгорание рассматривается в аспекте профессиональных стрессов. Три измерения выгорания отражают три основных симптоматических категории стресса: физиологическую, (физическое истощение); аффективно-когнитивную, сфокусированную на установках и чувствах (эмоциональное истощение, деперсонализация); поведенческую, сфокусированную на симптоматических типах поведения (деперсонализация, сниженная рабочая продуктивность).

Согласно модели B.Perlman, E. A. Hartman индивидуальные характеристики, рабочее и социальное окружение важны для восприятия, воздействия и оценки стресса в совокупности с эффективным или неэффективным преодолением стрессовой ситуации. Существуют два наиболее вероятных типа ситуаций, при которых он возникает. Развитие первой стадии выгорания начинается при дефиците профессиональных навыков и умений работника и их несоответствии воспринимаемым или действительным организационным требованиям, или когда работа не соответствует его ожиданиям, потребностям или ценностям. Иными словами, выгорание развивается, если существует противоречие между субъектом труда и рабочим окружением. Движение от первой стадии выгорания ко второй зависит от ресурсов личности, а также от ролевых и организационных переменных. Третья стадия описывает три основных класса реакций на стресс (физиологические, аффективно-когнитивные, поведенческие), а четвертая представляет собой последствия рабочих стрессов. Выгорание как многогранное переживание хронического психологического стресса соотносится именно с последней, представляя результат реакции на стресс. Прослеживаются тесные связи между личной значимостью производственных задач и продуктивностью деятельности, намерением уйти с работы и интегральным показателем «выгорания», прогулами и деперсонализацией; плохими отношениями с семьей и друзьями и деперсонализацией, психосоматическими заболеваниями и эмоциональным истощением, значимостью работы и личностными достижениями, употреблением алкоголя и продуктивностью и т. д. Поддержка со стороны руководства, а также со стороны семьи имеет прямое отношение к устойчивости работников к профессиональному выгоранию. В качестве других организационных факторов риска выгорания называются такие как: статусноролевой конфликт, ролевая неопределенность, низкая значимость и автономность в выполнении работы, отсутствие разнообразия выполняемых задач, плохие условия работы, стиль и практики управления. Организационные причины, модифицированные рабочей группой или личностными характеристиками, приводят к таким исходам выгорания, как плохое качество исполнения и низкая продуктивность работы, низкая лояльность по отношению к организации, психосоматические симптомы.

Выгорание связано также и с организационными следствиями, такими как абсентеизм, текучесть, неудовлетворенность трудом и уровнем соблюдения профессиональной этики [18. С. 5-17]. В некоторых случаях обнаруживается негативное влияние выгорания на успешность работы и на низкую приверженность к организации [13. С. 622-615, 16. С. 75-85]. С организационной точки зрения выгорание порождает значительные затраты как в связи с негативными установками в отношении исполнения работ, так и в связи с текучестью.

Выгорание учителей. По данным многих исследователей учителя обладает большими рисками выгорания [2. С. 130-138, 6. С. 146, 11. С. 85-95]. Причины этого кроются как в содержании, так и в организационных условиях их труда. Учительский труд отличают: большое количество разных по содержанию, когнитивной сложности и эмоциональной напряженности контактов с учениками, их родителями и администрацией; высокая ответственность за результат общения и обучения; необходимость понимания индивидуальных особенностей учеников; частое отсутствие положительного результата деятельности или мотивационного подкрепления, высокая интеллектуальная и эмоциональная нагрузка.

Т. В. Форманюк [12. С. 54-67] подчеркивает, что профессия учителя в настоящее время феминизирована, поэтому к перечисленным профессиональным стрессорам можно добавить высокую рабочую нагрузку наряду с не меньшей загруженностью работой по дому и недостаточное внимание, уделяемое домочадцам. Кроме того, низкая оплата труда и отсутствие достойных жилищных условий также являются факторами, вызывающими стрессы. Среди факторов, способствующих «эмоциональному сгоранию» учителей Т. В. Форманюк также выделяет личностный, ролевой и организационный. По ее данным более 50% обследованных испытывают чувство неудовлетворенности своей деятельностью, отмечают несоответствие между собственным вкладом и получаемым или ожидаемым вознаграждением. Около 30% учителей обнаруживают выраженные признаки синдрома профессионального выгорания, что проявляется в снижении способности к конструктивному решению профессиональных проблем и чувстве неудовлетворенности своей деятельностью. По данным Т. И. Ронгинской развитие синдрома профессионального выгорания не зависит от возраста и пола обследованных учителей, а также от региональных условий организации деятельности.

По данным израильских исследований реальной проблемой профессии учителя в Израиле является её общественный статус, а также самоуважение учителей. Ученые мечают значительные различия в отношении к профессии учителя в разных странах [13. С. 622-615, 14. С. 51-61]. В Израиле отношение к учителю двоякое: с одной стороны, учителей считают ответственными за все социальные беды, а с другой, относятся к ним с пренебрежением. Израильский учитель в глазах своих учеников часто не имеет никакого веса. Его никак не сравнишь с сельским учителем в Шотландии, чей авторитет сравним с авторитетом местного священника, и не идет ни в какое сравнение с влиянием раввина. В результате израильскому учителю трудно получить удовлетворение от своей работы.

Исследование, проведенное в Израиле в 1984 году институтом Сальд по заказу Министерства образования и культуры, показало, что у 16% учителей начальных школ наблюдается синдром выгорания, у некоторых в серьезной форме. Шесть лет спустя, в 1990 году, около четверти всех учителей признались, что в последнее время подумывали об уходе из школы из-за синдрома выгорания и около одной пятой заявили, что их решение окончательно. Почти все учителя, принимавшие участие в обоих исследованиях, отмечали, что профессия учите-

ля приводит к умственному и физическому истощению, и около половины признались, что чувствуют себя как «выжатый лимон».

Одной из причин появления симптомов выгорания у представителей помогающих профессий, в том числе и учителей, служит наличие крайне идеалистических представлений о работе. Рано или поздно оно вступает в противоречие с реальностью, что приводит к негативным эмоциональным реакциям, снижению самооценки и другим последствиям. К социально-психологическим факторам риска выгорания учителей относится также низкое материальное вознаграждение за труд, что усугубляет бытовые трудности и неудовлетворенностью качеством жизни.

R. L. Schwab [18. C. 5-17] отмечает, что главная причина психологической напряженности учителя лежит в ощущении конфликтности отношений учителя и родителей, учителя и его коллег, учителя и ученика, учителя и директора школы. В качестве другой ключевой причины выгорания ученые рассматривают высокую нагрузку учительского труда, связанную с уроками во многих классах, большим объемом подготовки к занятиям, проверкой контрольных и домашних работ, внеклассной работой.

По данным 3. Б. Мадалиевой учителя, обладающие высоким адаптационным потенциалом, нервно-психической устойчивостью и хорошей регуляцией своего поведения, менее подвержены негативному влиянию профессиональных стрессов и эмоциональному выгоранию, они демонстрируют более адаптивное поведение в профессиональной среде, чем учителя с относительно низкими адаптационными способностями. Обнаружено, что высокий коммуникативный потенциал и моральная нормативность снижают вероятность возникновения деперсонализации, высокая нервно-психическая устойчивостью препятствуют редукцией личных достижений. Полученные 3. Б. Мадалиевой факты говорят о том, что высокая личностная компетентность в психической регуляции способствуют устойчивости к выгоранию. Проведенные автором семинары, ориентированные на повышение психологической культуры и грамотности учителей в вопросах саморегуляции и самоуправления поведением в сложных ситуациях педагогического общения, а также тренинг развития эмоциональной гибкости показали перспективность данного направления для снижения выгорания [8. С. 96-102].

Итак, подверженность учителей синдрому выгорания связана с высокой стрессогенностью их профессиональной деятельности. Поэтому психологическая помощь «выгорающим» учителей является одной из актуальных задач практической психологии в системе образования.

В целях помощи арабским учителям нами была разработана модель консультирования на основе гуманистического подхода и проведено эмпирическое исследование ее эффективности.

Основная гипотеза исследования заключалась в следующем: психологическое консультирование, направленное на оптимизацию коллективной атмосферы и развитие профессиональных компетентностей учителей и директора школы могут способствовать снижению выгорания учителей. В качестве частной гипотезы проверялось предположение об отрицательной корреляции между параметрами организационного климата в школе и выраженностью синдрома выгорания. Корреляция проверялась с помощью R- теста Пирсона.

В нашу модель консультирования входило:

Привлечение внимания педагогов к проблеме профессионального выгорания, понимание факторов риска его развития и осознание его признаков.

Повышение позитивного самоотношения и мотивации учителей в развитии личностных и профессиональных компетентностей. Обучение приемам самопомощи от выгорания.

Освоение навыков эмоциональной саморегуляции, позитивного мышления и конструктивного поведения в профессионально-трудных ситуациях.

Развитие социальной толерантности и личностно-профессиональной поддержки в коллективе.

Консультирование носило как личностно-ориентированное, так и организационно-управленческое направление для реконструкции личностных и организационных факторов риска выгорания.

Методика

В исследовании приняли добровольное участие директор и 55 учителей (32 мужчины и 23 женщины) 7-12 классов общеобразовательной школы в арабском секторе двух деревень Буйене и Нужидат. Эти арабские деревни считаются средними по размеру (население 5-9 тысяч). Эти деревни характеризуется смешанным населением — в них проживают феллахи и бедуины и арабские мусульмане. Средний возраст респонтентов составил 34, 5 лет.

Для диагностики выгорания использовался опросник Maslach - Jackson, который включает три основные субшкалы: эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция личных достижений - чувство несостоятельности на работе и неудовлетворенности профессиональной самореализацией. Деперсонализация проявляется в негативном, безличном отношении к субъектам профессиональной деятельности (коллегам, ученикам). Чувство несостоятельности на работе характеризуется низкой мотивацией вследствие восприятия усилий как потенциально низко эффективных. Учеными отмечается, что эти три параметра связаны с различными условиями труда. В частности, эмоциональное истощение в наибольшей степени связано с воспринимаемым объемом рабочей нагрузки и ролевыми конфликтами; чувство несостоятельности на работе сопряжено с наличием и качеством профессиональной поддержки; деперсонализация – с наличием ролевых конфликтов и недостаточным участием в принятии решений.

Для оценки организационного климата использовался опросник, с помощью которого измерялись показатели: автономия, перегрузка, межличностные отношения в коллективе - готовность к помощи, признание лидерства директора школы. Исследование проводилось в три этапа. На первом – проводилась диагностика выгорания и организационного климата, на втором – в течение 4 месяцев осуществлялась консультативная работа с учителями и с директором школы. Консультирование проводилось в двух направлениях - личностно-ориентированное с учителями и организационно-управленческое с директором школы. Личностно-ориентированное консультирование учителей фокусировалось на расширение коммуникативной компетентности и повышение психологической грамотности в сфере общения с «трудными» учениками и родителями, на развитие социальной толерантности, творческих ресурсов и на расширение репертуара поведения в профессионально-трудных ситуациях, а также на сплочение педагогического коллектива. При индивидуальном консультировании учителей обсуждались стратегии поведения в трудных ситуациях: общение с «взрывными» родителями; «перекладывание ответственности» за воспитание детей на учителей; непредвиденное вмешательство администрации в учебный процесс; неоправданно жесткий контроль со стороны администрации; общение с «трудными» учениками; переживания беспомощности в ситуациях нарушения дисциплины на уроках. Специально обсуждались вопросы социальной толерантности и возможности взаимной профессиональной и личной помощи в педагогическом коллективе. Каждый учитель имел возможность консультации минимум один раз в неделю в течение 4-х месяцев.

Консультирование директора касалось вопросов управленческих компетентностей, сплочения коллектива и оптимизации организационной среды. Оно было направлено на обоснование и внедрение ряда рекомендаций по изменению условий и климата в школе, основанных на теоретическом анализе организационных факторов риска выгорания. В частности, на повышение статуса учителей в «глазах» родителей и учеников, оказание различных форм административной и морально-психологической поддержки учителям при разрешении сложных ситуаций взаимодействия с трудными учениками и их родителями, уменьшение внеурочной работы учителей, изменение стиля руководства с жестко-административного на партнерско-доверительный, на организацию систематических встреч групп профессиональной поддержки. своевременное позитивное подкрепление успехов учителей, проведение политики сплочения педагогического коллектива и др.

На третьем этапе исследования проводилась вторичная диагностика выгорания и организационного климата.

Результаты исследования

На первом этапе исследования были обнаружены относительно низкие показатели доверия учителей к администрации и лично к директору школы. Были обнаружены значимые корреляции между доверием к директору и интегральным показателем выгорания (r = -0.831, при p < 0.01), что подтвердило нашу частную гипотезу. На третьем этапе исследования

достоверно улучшились показатели межличностных отношений в коллективе — готовность к помощи (при р <0,01) и признание лидерства директора школы (при р <0,05), повышение «автономии» наблюдалось на уровне тенденции (при р <0,1). Снизилась значимость корреляции между доверием к директору и интегральным показателем выгорания (r = -0.431, при р <0,05), что может свидетельствовать о снижении «давления» организационных факторов в симптоматике выгорания.

Обнаружены достоверные различия между первым и вторым измерением выгорания (спустя четыре месяца) по показателям эмоционального истощения и редукции личных достижений. Деперсонализация существенно не изменилась. Очевидно, требуется более глубокая реконструкция системы межличностных отношений учителей и развитие толерантности как важнейшей личностной компетентности. Снижение эмоционального истощения мы связываем с внедрением ряда рекомендаций по улучшению психологического климата и организационных условий в школе.

На основе проведенного исследования были выработаны принципиальные положения консультирования в целях снижения выгорания:

- 1. Консультирование направленные на коррекцию выгорания, должно носить долговременный характер. Идеальным вариантом является непрерывное психологическое сопровождение деятельности учителей.
- 2. Следует поощрять участие учителей в профилактической работе против выгорания и выделять на нее время в расписании учителей.
- 3. Развитие личностных и профессиональных компетентностей «антивыгорания» целесообразно включить в обязательную программу повышения квалификации учителей.
 - 4. Консультирование и психологическая

помощь должны приводиться как с учителями, так и с администрацией школы.

Заключение

Психологическое сопровождение деятельности педагогов и профилактика выгорания — это новое направление работы, и оно, к сожалению, пока не получило должного признания в системе арабского образования. Представители администрации многих школ заявляют, что никогда не слышали о программах, направленных на профилактику выгорания, и не уверены, что в их школах они необходимы.

С помощью психологического консультирования можно оказать психологическую помощь «выгорающим» учителям. Она должна быть построена таким образом, чтобы оказать поддержку учителям в процессе их профессионального становления, стимулирования к профессиональному и личностному и росту, реализации творческих и адаптационных потенциалов. Психологическая помощь с проблемой выгорания может осуществляться в виде консультирования, психокоррекции, групп поддержки, психолого-профилактической и просветительской работы.

В результате исследования было получено подтверждение того, что в школах, где нет проблемы выгорания, организационный климат характеризуется позитивностью, гибкостью управления; учитель всегда может рассчитывать на личную и профессиональную поддержку со стороны коллег, совместная работа и общее решение проблем являются нормой [14. С. 51-61]. В целях сохранения педагогических кадров психологическое консультирование по проблеме выгорания должно быть составной частью психологической службы в школе и входить в новую психолого-педагогическую технологию гармоничного формирования человека, адаптированного к информационному обществу [9. С. 140-148].

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Багрий М. А., Леонова А. Б. Особенности развития профессионального стресса у врачей разных специализаций // Российский научный журнал. 2009. № 1 (8). С. 92-106.
- 2. Борисова М. В. Психологические детерминанты синдрома выгорания у педагогов // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий / Под ред. В. В.Лукьянова, Н. Е. Водопьяновой, В. А. Орла, С. А. Подсадного. Курск: КГУ, 2008. С. 130-138.
- 3. Величковская С. Б. Дифференциация негативных последствий стресса и развитие синдрома выгорания в деятельности педагогов // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий / Под ред. В. В. Лукьянова, Н. Е. Водопьяновой, В. А. Орла, С. А. Подсадного. Курск: КГУ, 2008. С. 138-154.
- 4. Водопьянова Н. Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова/ СПб., 2000. С. 443-463.
- 5. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Психическое «выгорание» и качество жизни // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Л. А. Коростылевой. Вып. 6. СПб: Изд-во СПбГУ, 2002. С. 123-132.
- 6. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
- 7. Гришина Н. В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А. А. Крылова и Л. А. Коростылевой. СПб., 1997. С. 143-157.
- 8. Мадалиева 3. Б. К проблеме взаимосвязи эмоционального выгорания и адаптационного потенциала учителя // Российский научный журнал. -2008. -№ 4(5). C. 96-102.
- 9. Нагоров П. С. Диалектика изменения формы и содержания понятия «педагогическая технология» и современные принципиальные основы ее формирования // Российский научный журнал. -2008. -№ 1(2). C. 140-148.
- 10. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. №1. Т. 22. С. 90–101.
- 11. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. -2002. -№ 3. T. 23. C. 85-95.
- 12. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя // Вопросы психологии. 1994. N = 6. C. 54-67.
- 13. Etzion, D. Moderating effects of social support on the stress-burnout relationship, journal of Applied Psychology, 1984. 69: 622-615.
- 14. Friedman Y. Teachers' burnout: A concealed and neglected problem. Ma'a lot, 24:51-61. 1992 (Hebrew).
 - 15. Kondo K. Burnout syndrome // Asian Medical Journal. 1991. №34: 65-79
- 16. Maslach C., Leiter M.P. The truth about burnout. How organization cause personal stress and what to do about it. San Francisco, CA, 1997: 75-85.
- 17. Perlman B., Hartman E. A. Burnout Summary and future and Research //Human relations. 1982. V. 35 (4): 65-78.
- 18. Schwab R. L. Who are our burnout teachers? Educational Research Quarterly, 1982. V.7: 5-17.



УДК 37.013 ББК 74.58

ФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В КАДЕТСКИХ КЛАССАХ XXI ВЕКА

Н. К. Костина

Статья посвящена описанию форм военно-профессиональной ориентации в кадетских классах. Сделан акцент на изучении внеклассной работы, которая позволяет провести допрофессиональную подготовку учащихся. Показаны наиболее эффективные формы внеклассной деятельности, направленные на профессиональную ориентацию учащихся кадетских классов.

Ключевые слова

Профессиональная ориентация, патриотическое воспитание, военно-профессиональная ориентация, формы ориентации, профильное обучение

сложнение социально-политических процессов, проходящих в нашей стране и за ее пределами, необходимость России отстаивать свои позиции в политическом, экономическом, военном, культурном и спортивном соперничестве среди ведущих держав мира требует усиления патриотического воспитания молодежи. В связи с этим актуальной становится проблема патриотического воспитания молодежи на базе кадетских классов общеобразовательных школ.

В данной статье рассматриваются формы военно-патриотического воспитания и ориентации учащихся профильных классов на военные профессии.

Переход Вооруженных Сил Российской Федерации на новые принципы организации требует поиска соответствующих им форм подготовки специалистов, новых путей военно-профессиональной ориен-

тации учащихся. В данной ситуации система профильного обучения должна исходить из многообразия форм его применения. Такая возможность может быть реализована как посредством использования разнообразных форм организации образовательного процесса (дистанционные курсы, факультативы, экстернат), так и за счет кооперации (объединения образовательных ресурсов) различных образовательных учреждений (общеобразовательных учреждения, учреждения дополнительного, начального и среднего профессионального образования и др.).

Особое место следует отводить внеклассной работе, которая позволяет провести допрофессиональную подготовку учащихся. Практические занятия по огневой, тактической подготовке дают учащимся возможность овладеть первичными умениями и навыками военного дела и определить степень соответствия военной подготовки каждого молодого человека тем требованиям, которые предъявляются к военнослужащим и тем нормативам, которые они должны выполнять.

Немаловажную роль в деле становления личности будущего воина играют военно-спортивные лагеря, факультативные занятия и кружки по изучению военного дела, военно-спортивные соревнования, военно-спортивные праздники, выступающие формой ВПО (военно-профессиональной ориентации).

Существует два основных типа военно-спортивных лагерей: территориальные, т. е. районные, городские или областные, и ведомственные, организуемые предприятиями или учреждениями. Базой для создания таких лагерей обычно являются спортивно-оздоровительные и туристские лагеря, дома отдыха и профилактории. В ряде мест созданы специальные стационарные и палаточные лагеря. Срок пребывания учащихся в таких лагерях может быть различным. Как правило, одна смена длится две недели. Организация таких лагерей требует объединения усилий военкоматов, советов РОСТО, руководства образовательных учреждений на базе воинских частей и военных училищ. Так в Рязанской области ежегодно работает более 30 подобных лагерей.

Военно-спортивные лагеря позволяют успешно решать следующие задачи:

- осуществление патриотического, трудового и воинского воспитания; а также психологической подготовке юношей к военной службе;
- проведение мероприятий по общевойсковой и военно-технической подготовке старшеклассников;
- создание эффективной системы оздоровительных мероприятий.

Кружки по изучению военного дела организуются по отдельным видам оборонно-массовой работы и военно-технической подготовки. Их работа в школе и училищах строится по программам, разработан-

ным областным и районным советами РОСТО, военными комиссариатами. Опыт показывает, что в школе, целесообразно организовать не менее двух-трех кружков с привлечением офицеров, курсантов и наиболее подготовленных солдат военных училищ и воинских частей к работе с учащимися кадетских классов. Необходимо организовывать несколько типов кружков военно-спортивной, военно-технической и военно-исторической направленности. Их цель охват военно-патриотической работой всех учащихся кадетских классов, с учетом индивидуальных особенностей и состояния здоровья каждого ученика. Программу работы кружков следует увязать с программой НВП (начальной военной подготовкой). Эффективность кружковой работы зависит от подбора руководителей, технического оснащения, военно-практической направленности и продуманного применения системы методов обучения. Педагогически оправданы проведение соревнований кружков, организация выставок технического творчества, стимулирования членов кружков различными средствами поощрения.

Факультативные занятия по изучению военного дела – высокопродуктивная внеурочная форма дифференцированного обучения, способствующая углублению и расширению знаний, полученных при изучении обязательной программы по основам военного дела и эффективная форма ВПО.

Такие занятия развивают интерес и способности учащихся, решают задачи военно-профессиональной ориентации. Они проводятся с учащимися 10-х, 11-х классов по два часа в неделю в виде индивидуальных или групповых консультаций. Их цель состоит в том, чтобы помочь ученикам, отстающим или пропустившим уроки по каким-либо причинам в устранении пробелов в знаниях. Занятая организует преподаватель по индивидуальной тематике, в объеме, обеспечивающем одновременное усвоение общего курса основ военного дела и ВПО.

Военно-спортивные соревнования имеют ярко выраженный состязательный, игровой и военно-прикладной характер. Они включают: кроссы с ориентированием на местности, преодолением препятствий и бросанием гранаты в цель; преодоление полосы препятствий и стрельбу из малокалиберной винтовки; туристские походы, включающие элементы движения по азимуту, преодоление «зараженной» местности в противогазе, действия по сигналу «Воздушная тревога» и т. д.

Военно-спортивные соревнования повышают уровень всей учебно-тренировочной работы; формируют высокие морально-волевые качества, способность переносить максимальные физические и психические нагрузки в условиях спортивной борьбы, стремление к победе, способствуют выполнению нормативов и требований оборонноспортивных комплексов, популяризации военно-прикладных видов спорта среди допризывной и призывной молодежи.

Военно-спортивным праздником ежегодно завершается курс обучения в школах, учебных заведениях и на учебных пунктах. На нем в торжественной обстановке подводятся итоги учебы и проводятся соревнования юношей по строевой подготовке, разборке и сборке оружия, работе на радиостанции, ориентированию на местности, вождению мотоцикла (автомашины), метанию гранат, преодолению полосы препятствий, стрельбе из малокалиберной винтовки, а также эстафета с элементами военно-прикладного характера и т. д.

Рассмотрим некоторые формы организации ориентационной работы.

1. Урок мужества

Целью «Уроков Мужества» является патриотическое воспитание подрастающего поколения, повышение престижа воинской службы, профессии офицера, снижение количества «отказников» от службы в Вооруженных Силах среди мололежи.

«Уроки Мужества» должны стать обязательными и традиционными в патриотической работе во многих школах различных регионов страны.

«Урок Мужества» проводится накануне или в дни государственных и региональных праздников, а также накануне важных военно-исторических дат - День Победы, День защитников Отечества, День Города, День учреждения звания Героя Советского Союза, День памяти защитников Отечества и др.

В планах предлагаемых уроков должно присутствовать живое непосредственное общение с героями войны, необходимо дать возможность юному поколению узнать о войне от непосредственных участников.

2. Военно-спортивная игра «Зарница»

Военно-спортивная игра «Зарница» проводится на базе войсковой части и ставит перед собой следующие цели:

- воспитание патриотизма;
- повышение уровня военно-профессиональной направленности;
- приобщение молодежи к спорту и военному делу;
- формирование у учащихся сознательного и ответственного отношения к личной безопасности и безопасности окружающих;
- ориентация на выбор воинской специальности, рода войск;
- выработка качеств, необходимых при действиях в чрезвычайных ситуациях и экстремальных условиях, службе в Вооруженных Силах РФ, правоохранительных органах, в противопожарной службе, подразделениях МЧС;
- совершенствование военно-патриотической и спортивно-массовой работы, воспитание молодежи в духе готовности к защите Родины;
- воспитание ответственного отношения к учебе, общественной и трудовой активности, формирование высоких нравственных качеств: инициативы и самодеятельности, сознательной дисциплины,

товарищества и дружбы, коллективизма, воли, смелости, находчивости, выносливости;

- изучение основ военного дела, способствующих в дальнейшем освоению программы начальной военной подготовки в старших классах, овладение приемами защиты от оружия массового поражения;
- изучение правил дорожного движения и противопожарной безопасности, освоение навыков оказания первой медицинской помощи при травмах, ранениях, ожогах.

3. Спартакиада школьников по военно-прикладным и техническим видам спорта «Отчизне верные сыны»

Спартакиада проводится в целях развития системы дополнительного образования учащихся кадетских классов, повышения качества содержания работы по военнопатриотическому воспитанию подрастающего поколения, подготовки их к военной службе, популяризации военно-прикладных и технических видов спорта.

Основные задачи:

- Приобщение детей и молодёжи к героической истории Российского государства и подвигу народа в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 годов.
- Воспитание патриотизма, гражданственности детей и молодежи.
- Мотивация и формирование интереса к военной профессии.
- Пропаганда и популяризация среди детей и молодежи здорового образа жизни;
- Развитие инициативы и самостоятельности, детей и молодежи на основе игровой деятельности;
- Проверка уровня знаний, умений и навыков по основам безопасности жизнедеятельности человека, основам военной службы (начальной военной подготовке), общей физической подготовке;
 - Выявление лучших команд России.

4. Военно-тактическая игра на местности

Военно-тактическая игра на местности имеет перед собой следующие цели:

- 1. Повышение уровня военно-профессиональной ориентации учащихся профильных кадетских классов.
- 2. Совершенствование практических умений и навыков кадетов в действиях по тревоге и обеспечение слаженности подразделений (команд) при совершении марша по пересеченной местности и расположении на месте.
- 3. Выработка навыков практических действий в составе подразделения (команды) при ведении наступательного боя, преодолении участка заражения, преодолении труднопроходимой местности, естественных преград и движении по азимуту.
- 4. Формирование у кадетов высоких морально-волевых качеств, физической выносливости и психологической устойчивости.

5. Районная военно-спортивная эстафета

Районная военно-спортивная эстафета с кадетами профильных классах проводится в целях:

- формирования здорового образа жизни у молодежи;
- укрепления физической и нравственной закалки молодежи;
- подготовки юношей к службе в рядах Вооруженных Сил РФ;
- воспитания патриотизма, уважения к подвигам защитников Отечества, а также сознательного и ответственного отношения к гражданскому долгу по защите Родины.

6. Проведение заседаний клуба интересных встреч

Здесь предлагается проводить встречи с военными, участниками боевых действий. Основными задачами клуба являются: сохранение исторической памяти о боевых сражениях, делах и людях, про-

ведение военно-патриотической работы среди молодежи, юношества, воспитанников кадетских классов, корпусов, военно-патриотических клубов, населения, ветеранов Вооруженных сил, войны и труда, организация встреч членов клуба с интересными людьми и взаимодействие с ветеранскими организациями.

Таким образом, многообразие форм военно-профессиональной ориентации учащихся кадетских классов, творческий подход к наполнению их современным содержанием позволяет найти путь к сердцу каждого старшеклассника и достичь высоких результатов в военно-патриотическом воспитании молодежи.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Железняк Л. С., Кандыбович Л. А., Блях Г. В. Ориентация школьников на военные профессии. Минск, 1982.
- 2. Осипов В. А. Содержание и формы работы классов военно-профессиональной и правовой направленности в общеобразовательной школе: Методическое пособие. Курган: Издательство Курганский государственный научно-образовательный центр Уральского отделения Российской академии образования, 2001.
- 3. Чистякова С. Н. Основы профессиональной ориентации школьников: Учебное пособие для педагогических училищ по специальности № 2008 «Труд и черчение». М.: Просвещение, 1984.
- 4. Костина Н. К. Ориентация учащихся на военно-профессиональную деятельность в профильных классах // Российский научный журнал. 2009. № 2(9). С. 194-197.

ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ (г. ТОМСК)



УДК 159.922.7 ББК 88.83

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРО-ВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АССЕРТИВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

И. В. Лебедева

В статье рассмотрена проблема эффективности психологического сопровождения формирования ассертивности старшеклассников. Выделены основные содержательные характеристики ассертивности. Отражены результаты исследования эффективности психокоррекционной работы по программе психологического сопровождения развития ассертивности и ассертивного поведения, которые могут быть использованы практическими психологами, аспирантами, преподавателями вузов.

Ключевые слова

Ассертивность, ассертивная личность, уверенность в себе, психологическое сопровождение

ссертивность является важным личностным качеством, необходимым для результативной деятельности человека. Это качество личности особенно важно в условиях инновационного развития общества, когда достижение успеха в предпринимаемой деятельности зависит от целеустремлённости, инициативности, настойчивости, активности, энергичности, работоспособности, уверенности в себе. Ассертивность состоит из ярко выраженных потребностей индивида и чувств и защиты его прав, с уважением к правам и чувствам других. Для детей и для взрослых ассертивность представляет собой социально желаемую альтернативу, которая стоит между крайностями агрессивности (когда права других подавляются) и покорности и пассивности (когда подавляются собственные

права индивида) [1. С. 208].

Следует отметить, что юношеский возраст ознаменован формированием эгоидентичности и переживанием ролевого смешения (Э. Эриксон). Задача человека, находящегося на этом возрастном этапе состоит в том, чтобы собрать воедино все имеющиеся знания о себе, интегрировать многочисленные образы себя в личную идентичность, осознание своего прошлого и будущего, которое логически следует из него. Характерные для этого возраста конфликты идентичности, «путаница ролей» и другие трудности препятствуют развитию ассертивности и уверенности в себе. Слабость Я-концепции неизменно сопровождается сомнениями, социальной робостью, апатией. Ассертивность - уверенность в себе – именно то личностное качество, которое позволяет человеку,

принимая и уважая себя, находить способы удовлетворения своих потребностей, при этом не вредить другим людям, (так как это уже не ассертивность, а агрессивность). Человек ассертивный ценит себя, свое здоровье, умеет противодействовать влиянию, которое он считает вредным для себя. Поэтому развитие ассертивного поведения в юношеском возрасте будет способствовать успешной социализации в развивающемся обществе.

В современной психологии ассертивность рассматривается как личностное качество человека, составляющее центральную часть структуры субъекта активности, как интегральная характеристика активности человека и ассоциируется с целеустремленным, самостоятельным, независимым, настойчивым, требовательным, решительным, «пробивным», уверенным типом личности [2. С. 36-39]. Ассертивный человек отличается готовностью принимать ответственность за свои действия, конструктивным подходом к решению проблем. Под ассертивным поведением понимают самоутверждающее поведение, обусловленное умением отстаивать свои права и мнение при самоуважении и уважении к другим людям.

Концепция ассертивности в психологии начинает формироваться с конца 50х – начала 60-х годов XX века в трудах ряда зарубежных и отечественных исследователей. В теории американского психолога А.Солтера, впервые использовавшего понятие ассертивности в тренинге поведения пациентов, ассертивное поведение рассматривается как оптимальный, самый конструктивный способ межличностного взаимодействия, мироощущения в целом, в противовес к двум самым деструктивным способам – манипуляции и агрессии. Он определил физиологические закономерности и основы ассертивного поведения.

Биологическую заданность ассертивности в здоровой личности, способствующую саморазвитию личности, можно

усмотреть в работах представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, Э. Фромм, К. Роджерс, Ф. Перлз, Г. Оллпорт. Э. Берн, Ш. Бюллер, М. Джеймс, Д. Джонгвард и др.).

В работах отечественных учёных содержание понятия «ассертивность» раскрывается: как умение вести себя конструктивно, тактично и вежливо отстаивать свои позиции в спорных ситуациях, осуществлять обратную связь, действовать убедительно в контексте достижения поставленных целей (В.И.Крючков); как сложного, многокомпонентного качества личности, включающего в себя уверенность в себе, эмпатию, умение взять на себя ответственность за позитивные и негативные события в собственной жизни, способность осознавать свои сильные и слабые стороны, преимущества и недостатки своего характера (А. А. Битько); как способность человека отказаться от опоры на чужие мнения и оценки, как склонность к спонтанному поведению в соответствии со своими настроениями, побуждениями и интересами (С. А. Степанов). В модели ассертивного поведении выделяют: уверенность в себе, самостоятельность и ответственность, адекватность самооценки, самоуважения и уважения партнёра (Р. П. Коротаев, Т. В. Левкова).

Анализ психологической литературы, касающейся исследованиям различных аспектов проявления ассертивности, ассертивного поведения и ассертивной личности, показывает, что есть научная потребность в специальном исследовании психологических особенностей и средств развития ассертивности личности.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составляют: общепсихологические принципы детерминизма, системности, активности, субъектности, развития (К. А. Абульханова-Славская, 1980; Г. М. Андреева, 1997: А. В. Брушлинский, 1999; Б. Ф.Ломов, 1984; А. В. Петровский, 1984; Б. Спиноза, М. Хай-

деггер и др.); теоретические положения о биологической заданности ассертивности в здоровой личности, (А. Маслоу, Э. Фромм, К. Роджерс, Ф. Перлз, Г. Оллпорт. Э. Берн, Ш. Бюллер, М. Джеймс, Д. Джонгвард и др.); теоретические положения по проблеме ассертивности, сформулированные работах Э. Солтера, 2000; А. Бандуры, 1986; В. Каппони и Т. Новака, 1995; А. В. Брушлинского, 1993.

Психологические особенности развития ассертивности определяются детерминированностью проявлений ассертивности такими личностными чертами как целеустремлённость, уверенность, настойчивость, твёрдая воля, решительность, самостоятельность, независимость, ответственность, способность к самоконтролю, общительность, эмоциональная устойчивость, экстернальность, оптимизм, уравновешенность, интернальность во всех сферах жизнедеятельности, эмпатия, а также ценностными ориентациями на активную и продуктивную жизнь, интересную работу, наличие друзей, свободу, общественное признание, познание, развитие и познание, высокие запросы, образованность, широту взглядов, честность, чуткость, эффективность в делах.

У юношей в механизме формирования ассертивности большую роль играет удовлетворение базовых потребностей: доверия, безопасности и защите, принадлежности, любви, уважении, самооценке и ощущении собственного достоинства, идентичности, самоактуализации [3. С. 425]. В процессе социализации на этой основе актуализируются потребности в стабильной, обоснованной, высокой самооценке, в самоуважении, чувстве собственного достоинства и уважении со стороны окружающих. Эти потребности реализуются в форме осознания своей силы, достижений, адекватности, социальной компетентности, уверенности перед внешним миром, независимости и свободе. Они предполагают хорошее положение в обществе, престиж, уважение со стороны других людей, обладание определенным социальным статусом в референтной группе, осознание своей значительности и чувство собственного достоинства.

Исходя из этого, в процессе развития и формирования ассертивности у старшеклассников необходимо учитывать такие факторы, которые являются психологической предпосылкой укрепления данного качества, а также развитие потребности в профессиональной ориентации и личностной самореализации. Кроме того, образовательный процесс в школе должен, как минимум — не мешать, как максимум — способствовать укреплению психологического здоровья старшеклассников.

Для актуализации потенциала личности и создания условий развития позитивной ассертивности личности старшеклассников можно использовать различные психотехнологии.

Психотехнологии, или система психологического сопровождения личности это совокупность способов, приёмов, упражнений, техник взаимодействия субъектов деятельности, направленных на развитие их индивидуальности [4].

Психотехнологии представляют собой многообразные виды психологической помощи: психопрофилактика, психологическое консультирование, психологическое сопровождение, психологическая реабилитация и личностно-ориентированная терапия.

Психологическое сопровождение представляет собой активное психологическое воздействие, направленное на развитие личностных и профессиональных качеств клиента. В процессе психологического сопровождения по развитию позитивной ассертивности личности консультант делает акцент на личностных, чертах, детерминирующих сущность ассертивности позитивного характера.

Психологическое сопровождение может осуществляться как в процессе индивидуальной, так и групповой работы с клиентами.

При индивидуальном подходе решающим фактором эффективности психологического воздействия является контакт психолога с клиентом, основанный на взаимном доверии, уважении, способность психолога к сопереживанию (эмпатии). В процессе индивидуальной работы по развитию позитивной ассертивности комплекс индивидуализированных мероприятий, составляющих сущность психологического сопровождения, используется для коррекции и усиления регулирующих функций психики, эмоциональной устойчивости, для развития позитивных мотивационных установок, ценностных смыслов, коммуникативных способностей, толерантности клиента.

Групповая форма работы по развитию личностных качеств, необходимых для проявления ассертивности личности во взаимоотношениях с окружающими людьми и в процессе профессиональной деятельности, проводится, если группу составляют клиенты со сходными проблемами, связанными с проявлением ассертивности. В групповой работе придерживаются принципа - не выносить за пределы группы обсуждение личных проблем членов группы. Соблюдение этого принципа должно способствовать установлению откровенных взаимоотношений между членами группы. Установления доверительных взаимоотношений между членами группы добиваются применением приёмов аутогенного тренинга и релаксации [5, 6].

С целью развития ассертивного поведения старшеклассников нами была разработана и апробирована программа психологического сопровождения. Основные положения и методы, используемые в рамках предлагаемой программы, обусловлены результатами теоретического анализа проблемы и психологической диагностики особенностей развития ассертивности у старшеклассников. Общая цель программы заключается в создании особого социально-психологического пространства, ориентированного на развитие и ста-

новление ассертивного поведения у старшеклассников, а именно создание условий для освоения учащимися знаний в области практики развития ассертивности; развитие коммуникативной культуры и коммуникативной компетентности; развитие ассертивности и комплекса способностей ее составляющих.

Основные задачи тренинга:

- Формирование у старшеклассников основных понятий теории ассертивности, умения и навыков, реализующих ее на практике.
- Формирование возможностей распознавать собственные личностные качества и качества других людей.
- Осознавание своих актуальных на сегодняшний день возможностей, а также потенциальных возможностей.
- Развитие таких качеств, как: самосознание; уверенность в себе; самоуважение, контроль над собственной жизнью; доверие к себе.
- Постановка личных целей; осознавание потребностей; ознакомление с ассертивными правами человека.

Психологическое сопровождение в нашем случае представляло собой активное психологическое воздействие, направленное на развитие личностных качеств учащихся. В процессе психологического сопровождения по развитию позитивной ассертивности личности был сделан акцент на личностных чертах, детерминирующих сущность ассертивности позитивного характера. Причём, психологическое сопровождение осуществлялось как в процессе индивидуальной, так и групповой работы со старшеклассниками.

Остановимся на групповой форме работы, которая реализовывалась в виде тренинга, в процессе которого мы следовали принципу – не выносить за пределы группы обсуждение личных проблем членов группы. Соблюдение этого принципа способствовало установлению откровенных взаимоотношений между членами группы и ведущим. Форма занятий в виде

тренинга со старшеклассниками, представляется более эффективной, по сравнению с индивидуальной работой, так как: а) позволяет экономнее расходовать время; б) среди одноклассников участвовавших в тренинге быстрее и легче происходит отработка навыков; в) появляется групповая динамика и возможность получения обратной связи каждым членом группы; г) повышается продуктивность работы [7. С. 115].

Опыт, приобретенный учащимися в ходе тренинга развития позитивной ассертивности, оказал противодействие отчуждению, помог решению проблем в сфере межличностного взаимодействия.

В условиях группового тренинга члены группы имели возможность установления обратной связи и получения поддержки от соучеников, имеющих общие проблемы или переживания. В процессе группового взаимодействия участники научались: учитывать потребности, мотивы, ценностные ориентации, личностные качества других людей; понимать важность наличия чувства быть принятым окружающими людьми; ценить их доверие.

Приемы психологического сопровождения подбирались с учетом индивидуально-психологических особенностей старшеклассников. Это условие осуществлялось при использовании личностно-ориентированного подхода к реализации целей развития (реконструкции) ассертивности личности. Личностно-ориентированный подход позволил эффективно влиять на когнитивную, эмоциональную и поведенческую компоненты ассертивности личности учащихся.

Программа психологического сопровождения осуществлялась с учащимися из экспериментальной группы, которую составили 60 человек. В контрольную группу вошло 66 человек, учащихся 9-11-х классов МОУ СОШ № 91, г. Красноярска.

После осуществления программы психологического сопровождения по становлению ассертивного поведения проведе-

на оценка ее эффективности. В процессе контрольного эксперимента учащимся были повторно предъявлены тестовые методики, позволяющие определить уровень развития необходимых личностных качеств ассертивной личности и сравнить полученные результаты с данными первичного психодиагностического исследования. При выборе методик, зная и понимая ситуацию старшеклассников, для которых в данный момент актуален вопрос самоопределения, мы исходили из убеждения в том, что они должны обладать специфическими чертами ассертивной личности, включая уверенность в себе, адекватную самооценку, открытость, ответственное поведение, общительность, автономность, способность к эмпатии, способность к самоконтролю.

Использовались 16-факторный личностный опросник Р. Кэттелла (16 РF) для исследования индивидуальных особенностей личности, интерпретация полученных результатов проводилась по 11 факторам опросника, наиболее подходящим к нашему исследованию ассертивности; методика «Исследование уровня субъективного контроля» (УСК) (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голыкина, А. М. Эткинд); опросник диагностики эмпатии А. Мехрабиена и Н. Эпштейна; тест на ассертивность (В. Каппони, Т. Новак).

Сравнительный анализ результатов тестирования до и после проведения программы психологического сопровождения (Табл. 1) обнаружил статистически значимые различия показателей выявленных личностных черт. Это свидетельствует о повышении общительности у испытуемых, готовности к сотрудничеству, эмоциональной стабильности, устойчивости, независимости, большей ответственности, возросла требовательность к себе, предприимчивость, активность. В результате использования тренинговой формы развития ассертивности повысились показатели самоконтроля, критичности мышления, испытуемым стали свойствен-

Показатели диагностики до и после программы Таблица 1. психологического сопровождения (*T-критерий Стьюдента*)

Шкалы		$T_{\kappa p}$	Уровень значимости р	
Кеттелл	Фактор А: «замкнутость - общительность»	3,21	p<0,01	
	Фактор С: «эмоциональная нестабильность — эмоциональная стабильность»	3,07	p<0,01	
	Фактор Е: «подчиненность- доминантность»	1,09	p>0,05	
	Фактор G: «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения»	1,54	p>0,05	
	Фактор Н: «робость - смелость»	2,37	p<0,05	
	Фактор О: «спокойствие - тревожность»	0,32	p>0,05	
	Фактор Q ₁ : «консерватизм - радикализм»	1,23	p>0,05	
	Фактор Q ₂ : «конформизм - нонконформизм»	2,40	p<0,05	
	Фактор Q ₃ : «низкий самоконтроль - высокий самоконтроль»	2,81	p<0,01	
	Фактор Q_4 : «расслабленность - напряженность»	1,97	p>0,05	
	Фактор MD: «адекватная самооценка – неадекватная самооценка»	1,86	p>0,05	
Ассер- тивность	A	2,68	p<0,01	
	Б	1,84	p>0,05	
	В	2,07	p<0,05	
УСК	Ио	3,21	p<0,01	
	Ид	2,98	p<0,01	
	Ин	2,65	p<0,05	
	Ис	4,04	p<0,01	
	Ип	3,56	p<0,01	
	Им	2,98	p<0,01	
D	Из	2,54	p<0,05	
Эмпатия	Уровень эмпатии	2,73	p<0,01	

ны такие качества, как: жизнерадостность, уверенность в себе и в своих силах, свободомыслие, ориентация на собственные решения, находчивость, целенаправленность, умение контролировать свои эмоции и поведение, склонность к организаторской деятельности, адекватность самооценки.

Исходя из результатов, полученных по методике УСК, испытуемые в большей степени стали проявлять ответственность за происходящие в их жизни события, они стали более спокойны, уверены в себе и благожелательны. Их стала отличать более позитивная система отношений к миру и большая осознанность смысла и целей жизни. Повысились показатели эмпатии, теперь испытуемым в большей степени свойственно сопереживание другим людям, понимание их внутреннего мира, создание атмосферы открытости и доверительности.

Таким образом, коррекционная работа по программе психологического сопро-

вождения развития ассертивности действительно оказала воздействие на значительное число особенностей личности, которые обуславливают становление ассертивности, что подтверждается динамикой показателей личностных черт в экспериментальной группе. Наибольшие сдвиги в позитивном направлении произошли по таким личностным чертам как общительность, эмоциональная устойчивость, решительность, самостоятельность, независимость, самоконтроль.

Полученные в исследовании теоретические и практические результаты могут стать основой для дальнейшего научного исследования феномена ассертивности. Наиболее перспективными в этом плане направлениями могут стать междисциплинарные исследования природы и структуры ассертивности в соответствии с принципами экзистенциональной философии и общепсихологическими принципами активности, субъектности и развития.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Шильцова, Ю.В. Теоретические и методологические проблемы исследования ассертивности старших дошкольников / Ю. В. Шильцова // Российский научный журнал -2008. -№ 5(6). C. 208-213.
- 2. Степанов, С. А. Ассертивность в жизнь! / С. А. Степанов // Управление компанией. -2008. № 3. С. 36-39.
- 3. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы /А. Маслоу. М.: Смысл, 1999. С. 425.
- 4. Сыманюк, Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004.
- 5. Харькин, В. Тренинги самооздоровления и самосозидания /В. Харькин, А. Гройсман. М.: Изд-во Магистр, 1996.
- 6. Рудестам, К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. М.: Прогресс, 1993.
- 7. Жатько, Е. В. Формирование уверенности в себе у студентов управленческих специальностей / Е. В. Жатько / Дис. ... канд. псих. наук. Москва, 2004. С. 190.
- 8. Битько, А. А. Ассертивность : понять другого, достичь своего / А. А. Битько // Управление персоналом. 2007. N $\!\!\!_{2}$ 7. С. 24-28.



УДК 37.013 ББК 74.00

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ИНТЕРНЕТА

О. Ю. Поддубная

В данной статье автор раскрывает ведущие принципы построения образовательно-воспитательного пространства сети Интернет, на основании которых излагаются требования отбора учебной информации Интернета педагогами и учащимися.

Ключевые слова

Интернет-пространство, Интернет-ресурсы, гуманизация, гуманитаризация, образование, культуросообразность, сайт, актуальность, надежность, ссылки

Ведущими принципами новой парадигмы образования являются принципы гуманизации и гуманитаризации (1). Данные принципы в литературе достаточно полно представлены в философском и психолого-педагогическом аспектах. Однако в образовательновоспитательном пространстве Интернета о реализации данных принципах говорится фрагментарно, оно рассматривается в основном с технической точки зрения (J. Barker, M. Krauss, J. Ormondroyd).

С точки зрения философии отношение к человеку как к субъекту предполагает признание его прав на уникальность, активность, внутреннюю свободу и духовность (3).

Уникальность предполагает признание индивидуальности, следовательно необходимо развивать вариативность образовательных программ, электронных учебников и учебных пособий в Интернете,

ориентированных на различные группы студентов, построенных с учетом их особенностей.

Активность предполагает признания прав на внутреннюю свободу. Активность работы в образовательно-воспитательном пространстве Интернета означает признание человека инициативным, деятельным, самостоятельным субъектом образовательной деятельности. Глобальная сеть дает возможность студенту самостоятельно формировать систему знаний и развивает ответственное отношение студента к обучению.

Внутренняя свобода предполагает признание права на выбор. В контексте образования речь идет о выборе места обучения, темпа работы, последовательности изучения информации.

Духовность в образовательно-воспитательном пространстве Интернета связана с осознанным отношением учащегося к изучаемой информации, что способствует выполнению творческих работ; забота о его собственном здоровье.

Гуманитаризация на философско-дидактическом уровне требует выявлении в любом учебном материале общечеловеческих ценностей и личностных смыслов. Она реализуется через: фундаментальность, интегративность, экзистенциальность, диалогичность, развитие личностных качеств и компетенций (3).

В образовательно-воспитательном пространстве Сети фундаментальность предполагает раскрытие и понимание теоретических смыслов информации и включает прикладную направленность (применение знаний).

Интегрированность образования — это взаимопроникновение, взаимовлияние дисциплин на учебном занятии. В образовательно-воспитательном пространстве Интернета должна реализовываться через два уровня: внешний (использование учебного материала из других дисциплин) и внутренний (интеграция всех разделов учебного курса). Помимо содержательной существует также интеграция различных форм обучения (индивидуальная и групповая, учебная и научно-исследовательская), которую можно использовать в Сети.

Экзистенциальность образования предполагает развитие образного мышления, интуиции, творческого воображения, эмоций, чувств. Все это обогащает мировосприятие человека, делают процесс усвоения материала полным и глубоким. В образовательно-воспитательном пространстве Интернета экзистенциальность предполагает изучение информации через ее эмоционально-чувственное восприятие, что становится возможным благодаря дополнению логической информации образной (иллюстрации, музыка, анимация, фильмы...).

Развитие личностных качеств и компетенций в образовательно-воспитательном пространстве Интернета может быть реализована только через работу студентов

с учебной информацией, в связи с этим потребительской информацией Сети можно считать такую информацию, которая развивает социально-значимые качества (когнитивные, психосоциальные).

Диалогичность предполагает позволяет быть услышанным, главное здесь не воспроизведение информации, а размышление, обсуждение. В процессе диалога проявляются человеческие отношения: взаимоуважение, взаимодополнение, взаимообогощение, взаимопонимание, сопереживание, сотворчество. Диалог разнообразен в своих проявлениях: человек — человек, человек внутреннее Я, человек — пространство, человек — информация, человек — время.

В образовательно-воспитательном пространстве Интернета присутствуют все виды диалогов. Однако прежде всего человек вступает в диалог с учебной информацией. Этот вид диалога подразумевает правильное к ней отношение с той целью, чтобы последняя не разрушала, а приносила пользу.

Авторам Интернет-ресурсов, таким образом, необходимо помочь учащимся относиться к информации внимательно (уметь видеть смыслы), избирательно (уметь видеть главное), осознанно (уметь понимать главное), прагматично (уметь применять информацию).

П. Д. Сысоев и М. Н. Евстигнеев (2) предлагают перечень критериев оценки Интернет-ресурсов, которым могут руководствоваться учителя и преподаватели, отбирающие информацию для создания образовательно-воспитательного пространства Интернета:

1. Языковая сложность материала.

Содержатся ли в выбранном Интернетресурсе слова, выражения, грамматические конструкции, которые могут вызвать трудности у учащихся?

2. Культурная сложность материала.

Содержатся ли в выбранном Интернетресурсе ссылки или упоминание о культурных и исторических фактах, социальных явлениях, незнание которых может повли-

ять на понимание смысла текста?

3. Источник информации.

Кто автор сайта? Частное лицо? Организация? Доверяете ли Вы этому источнику? Каким интересам служит информация, размещенная на сайте?

4. Надежность информации.

На чем основаны выводы или основные аргументы автора сайта? Содержатся ли на сайте ссылки на другие источники? Какие? Надежные ли они?

5. Актуальность информации.

Когда была размещена информация на сайте? Является ли она современной или устаревшей?

5. Культуросообразность информации.

Является ли размещенная на сайте информация необходимой для конкретной группы учащихся (возраст, уровень когнитивного развития)? Способствует ли данный материал развитию личности ученика?

6. Объективность информации.

Объективные ли материалы сайта? Отражают ли они позицию одной из сторон или способствуют формированию целостного плюралистического взгляда на реальность?

Таким образом, при отборе Интернетресурсов для учебных целей учителям и преподавателям необходимо обращать внимание учащихся на такой учебный материал, который бы способствовал воспитанию их личности, выработке активной жизненной позиции, патриотизма, любви к родине и ближнему.

Критерии оценки Интернет-ресурсов для учащихся, которые являются субъектами образовательно-воспитательного пространства Сети, основаны на трех важных аспектах:

Содержание сайта. Учащийся должен обратить внимание на следующие вопросы: Для кого предназначен данный сайт? Какова цель Интернет-страницы? Какую информацию она содержит? Насколько полна и достоверна информация на сайте? Какова ценность данного источника в сравнении с другими источниками по данной теме? Ка-

кие остальные источники (печатные и электронные) доступны по данной теме? Какова дата создания сайта и дата создания документов? Насколько полно информация на сайте освещает обсуждаемый вопрос? Каков критерий отбора ссылок на другие Интернет-ресурсы, представленные на сайте? Позволяет ли информация сайтов, на которые выводят ссылки, создать целостное впечатление по изучаемому вопросу? Какая дополнительная информация содержится в Интернет-ресурсах – ссылках на данном сайте? Есть ли доступ к мультимедийным ресурсам? Насколько доступна по манере изложения информация, размещенная на этом сайте? В чем ценность информации данного сайта?

Источник и данные. Необходимо обратить внимание учащегося на следующие вопросы: Кто является автором данного сайта? Насколько авторитетны разработчик или группы разработчиков данного сайта? Насколько разработчики владеют информацией по данной проблеме? Кто является спонсором данного сайта (если таковые имеются)? Как это могло отразиться на содержании сайта? Когда сайт был разработан? Когда сайт был опубликован? Когда выполнялось последнее обновление сайта? Насколько свежими являются ссылки? Насколько надёжны ссылки? Есть ли неработающие ссылки? Есть ли контактная информация для связи с разработчиком сайта?

Структура сайта должна помочь ответить на вопросы: Как выглядит графический дизайн сайта? Насколько иконки выражают содержание? Соответствует ли написание текста правилам правописания и грамматики? Присутствует ли творческий элемент в создании сайта? Насколько этот сайт используем? Имеются ли прямые ссылки на поисковые системы? Не перенасыщен ли сайт мультимедийными ресурсами?

Можно добавить также критерий надежности и доступности информации, полноты освещения вопроса по определенной теме, частоты посещения.

Гриншкун В. В., Кулагин В. П., Сигалов А. В. на семинаре «Интернет-порталы: содержание и технологии» предлагают следующие принципы отбора учебных Интернет-ресурсов:

Наиболее значимые сайты по данной тематике или предмету образовательной программы. Стабильность ресурса, качество доступа. Легкость ручного набора адреса (url без длинных путей к файлам). Стремление к полноте представления основных ресурсов федерального и регионального уровня. Сравнительная равномерность представления ресурсов по разным школьным предметам. Включение примеров ресурсов, созданных отдельными педагогами. Ограничения на общее количество ресурсов (допустимый объем каталога). Экспертиза предметных ресурсов педагогами и методистами. Оценка ресурсов по шкале: «включить в каталог», «сомневаюсь», «не включать».

После того, как учителем будут произведен отбор Интернет сайтов по конкретной теме в соответствии с вышеобозначенными критериями, можно переходить к «конструированию» учебных Интернетресурсов. В Таблице представлен каждый из пяти видов учебных Интернет-ресурсов со свойственной ему структурой.

Как видно из Таблицы, некоторые элементы (ссылки на текстовые Интернет-ресурсы) присутствуют во всех видах учебных Интернет-ресурсов, а некоторые (общий вопрос дискуссионного характера) присущи только конкретным видам. Кроме того, различия в степени сложности накладывают отпечаток на структуру пяти видов учебных ресурсов. Так, хотлист это список Интернет-сайтов с текстовой информацией по определенной теме. Мултимедиа скрэпбук, в отличие от хотлиста, содержит не только ссылки на текстовую информацию, но и на фотографии, аудиофайлы и видеоклипы, всевозможную графику и анимацию. Трежа хант – это тот же хотлист и мултимедиа скрэпбук, но только в трежа ханте к каждой ссылке прилагаются вопросы по каждому разделу, и в конце может быть один общий вопрос на понимание всей темы, причем ответ на общий вопрос будет состоять из ответов на вопросы из каждого раздела. Сабджект сэмпла очень похож на трежа хант, но если при создании трежа ханта учитель контролирует изучение фактического материала, то в сабджект сэмпла учащиеся должны выразить и аргументировать свое собственное мнение по исследуемой теме. Вебквест, как самый сложный вид учебных Интернет-ресурсов, представляет собой некий сценарий по созданию проекта группой учащихся по любой теме с использованием ресурсов сети Интернет. Каждый из учебных Интернет-ресурсов направлен на решение конкретной учебной цели и, как результат, имеет специфическую, свойственную только ему структуру.

В настоящее время Федеральное агентство по образованию выпускает каталоги, включающие широкий тематический перечень классифицированных ссылок на образовательные ресурсы сети Интернет. Основной акцент при формировании содержания данного выпуска был сделан на многочисленных ресурсах, областью применения которых является учебный процесс.

В последнем выпуске каталога образовательных ресурсов сети Интернет приведено более 500 ссылок на образовательные Интернет-ресурсы, однако он не охватывает всего многообразия имеющихся в Глобальной сети ресурсов по затронутым темам. Существенно больше ресурсов можно найти с помощью сетевых каталогов и поисковых систем. При этом следует обратить особое внимание на каталоги образовательных интернет-ресурсов, имеющиеся на Федеральном образовательном портале (http://www.edu.ru), Российском общеобразовательном портале (http://www. school.edu.ru) и в информационной системе «Единое окно доступа к образовательным ресурсам» (http://window.edu.ru). В

Таблица.

Структура учебных Интернет-ресурсов

Название	Хотлист	Мульти-	Трэжа	Сабджект	Вебквест
учебного		медийный	хант	сэмпла	
Интернет-		скрэпбук			
pecypca					
Структура	- Список	- Список	Ссылки	Ссылки на	Ссылки на
	ссылок на	ссылок на	на	текстовые и	текстовые и
	текстовы	текстовый,	различны	мультимеди	мультимед
	e	графическ	е сайты	й-ные	ий-ные
	Интернет	ие, аудио-	по	материалы	материалы
	-ресурсы	и видео-	изучаемо	сети	сети
		Интернет-	й теме;	Интернет;	Интернет;
		ресурсы	- вопрос	- вопрос по	- вопросы
			по	каждому	по каждому
			каждому	разделу;	разделу;
			разделу;	аргументац	аргументац
			- общий	ия своего	ия своего
			вопрос на	собственног	собственно
			целостно	о мнения по	го мнения
			e	изучаемому	по
			понимани	дискуссион	изучаемому
			е темы.	ному	дискуссион
				вопросу.	ному
					вопросу;
					общий
					вопрос
					дискуссион
					ного
					характера.

этих каталогах представлены десятки тысяч ресурсов, в число которых входят не только сайты по образовательной тематике, но и отдельные электронные учебники, учебные пособия, методические разработки, справочники. Одна из основных целей данного издания – представить примеры полезных образовательных Интернет-ресурсов и способствовать более широкому применению интернет-технологий в учебном процессе, методической работе педагогов и организации самостоятельной работы учащихся.

Используя учебные и иные материалы, ссылки на которые опубликованы в каталоге, учителя смогут привнести в обучение новую актуальную информацию, повысить его наглядность, способствовать повышению интереса школьников к учебе, реализовать новые для себя и учащихся дидактические подходы и проанализировать сайты рекомендованные специалистами, чтобы впоследствии расширять свое личное рабочее пространство Интернета, создавая или отбирая достойно пред-

ставленные учебные порталы Сети.

В данной статье мы рассмотрели критерии оценки Интернет-ресурсов, которые могут использоваться как учащимися при анализе Интернет-сайтов, так и учителями при отборе Интернет-материалов для разработки учебных Интернет-ресурсов. Каждый из пяти видов учебных Интернет-ресурсов имеет свою характерную структуру, что облегчает процесс их создания. Разработка авторских учебных Интернет-ресурсов может производиться двумя способами: линейно на бумажном носителе или с помощью специального программного обеспечения для размещения в сети Интернета.

Всё это поможет педагогам и учащимся оценить качество найденной информации и отобрать надежные ресурсы для образования и самообразования. Использование этого или подобного перечня критериев оценки Интернет-ресурсов в обучении позволит правильно организовать работу в образовательно-воспитательном пространстве Интернета.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Гриншкун В. В., Кулагин В. П., Сигалов А. В. на семинаре «Интернет-порталы: содержание и технологии» Москва, 25 апреля 2007. http://www.ido.rudn.ru/vestnik/2009/2009_1/3.pdf
- 2. Солодникова С. В., Каменская А. Г. Реализация принципов гуманизации и гуманитаризации при разработке содержания электронного учебного пособия для дистанционного обучения // Открытое и дистанционное образование. -2009.- №1. С. 53-58.
- 3. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США) // Интернет-журнал «Эйдос». 2008. 1 февр. http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm.
- 4. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н., Грицков Д. М., Кудрявцева Л. В., Черкасов А. К. Использование Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку: Монография. Тамбов: Издательский дом ТГУ имени Г. Р. Державина, 2008.
- 5. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования: Монография. М.: Еврошкола, 2003.-406 с.
- 6. Сысоев П. В., Евстигневв М. Н. Создание авторских учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку // Интернет-журнал «Эйдос». -2008.-16 мая.
- 7. http://www.eidos.ru/journal/2008/0516-4.htm. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: Что это такое? // Иностр. языки в школе. -2006. N 4. С. 2-14.
- 8. Юнина Е. А.Аксиология высшего образования // Научное обозрение. 2006. №1. С. 102-112.



УДК 37.013 ББК 74.00

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ НЕКОТОРЫХ ДЕЙСТВУЮЩИХ БУКВАРЕЙ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

Л. В. Рыжкова-Гришина

Процесс овладения речью – длительный и многоэтапный процесс, протекающий в дошкольном, школьном возрасте и у взрослого человека (М. Р. Львов). Формирование коммуникативно-речевых умений и навыков начинается с обучения грамоте. Обучение грамоте – неотъемлемая часть учебного процесса в целом, без овладения навыками чтения невозможно как дальнейшее развитие и совершенствование речи, так и систематическое образование и освоение других, неязыковых дисциплин. В последнее время учащиеся все чаще сталкиваются с новейшими информационными технологиями, электронными средствами массовой информации и коммуникации, но овладение современными образовательными технологиями не представляется возможным без первоначальных знаний, которые они получают на самом раннем этапе обучения.

Ключевые слова

Букварь, учебно-методическое пособие, развитие речи, пополнение образовательного ресурса, овладение речью, обогащение и активизация словаря, традиционный и инновационный подход, возрастные особенности, мотивация к обучению, языковая компетенция

бучение грамоте представляется одним из самых важных этапов в общем развитии человека как личности, и оттого, по какой азбуке, по какому букварю ребенок начнет свое вступление в мир русского языка и литературы, зависит его дальнейшее образование, а иногда и выбор жизненного пути. Букварь - «учебная книга для первоначального обучения грамоте» (М. Р. Львов), букваристика – отрасль методики русского языка. Букварь содержит картинки для бесед и развития речи, составления слогов, слов и предложений; буквы в определенном порядке (в соответствии с концепцией автора); слоги и слова с новыми буквами; тексты, которые могут быть прочи-

таны учащимся; отрывки из литературных произведений.

Методика обучения грамоте имеет богатую историю, но границы исследования не позволяют проследить этапы ее становления и охватить целиком. Отметим, что специалисты всегда старались найти самые эффективные способы и вели научные поиски в разнообразных направлениях (Л. С. Сильченкова).

Современные буквари и учебно-методические пособия имеют свои особенности и отражают реалии и приметы времени. С одной стороны, современный социум как нельзя лучше способствует пополнению образовательного ресурса ребенка. На улице он всюду видит рекламные объявления, большие щиты и вывески, так называемые «перетяжки» со «слоганами» различных фирм. Дома ребенок сидит перед экраном телевизора или компьютера, играя во всевозможные игры, но никто не может поручиться, что это развивающие игры, способствующие его языковому обучению.

Сегодня в первый класс приходят дети, многие из которых в той или иной мере владеют навыками чтения и письма, и в школе такой ребенок начинает скучать на занятиях, в результате интерес к овладению дальнейшими навыками чтения ослабевает, а порой исчезает совсем, так как пропадает познавательный интерес. Дальнейший процесс овладения речью на уроках русского языка может быть осложнен трудностями другого характера. Академик Г. Г. Граник отмечает: «Среди многочисленных целей обучения русскому языку в школе в разные годы на первый план выдвигалось разное: то скорейшая ликвидация безграмотности, то грамотное оформление письменных текстов, то определенная сумма лингвистических знаний, то освоение коммуникативной функции языка. Однако ни одна из этих целей так и не была достигнута, а русский язык по-прежнему остается одним из самых нелюбимых школьных предметов» (8). Далее она поясняет: «Вот данные, приведенные в приложении к газете «Первое сентября» - «Русский язык». Старшеклассникам нужно было назвать пять ключевых слов, с которыми у них ассоциируется русский язык как предмет изучения в школе. 79% учащихся написали слова с отрицательной оценочностью, и среди них на первом месте: скука, тоска, нудно, однообразно, много правил, много исключений, мало практики, ошибки, нелюбимый с детства предмет...» (8).

Авторы современных букварей и учебно-методических пособий по развитию речи учащихся начальных классов стараются учитывать эти особенности и вносят свои коррективы в процесс дальнейшего формирования речевых умений учащихся.

Для получения реального представления о том, какие сегодня применяются буквари и учебно-методические пособия и буквари, необходимо обратиться к их анализу, определить их особенности и специфику. С этой целью предпринята попытка решить следующие задачи: определить обязательный учебный материал, способствующий активному усвоению школьниками навыков устной и письменной речи; проанализировать необходимый объем знаний и умений, получаемых учащимися начальных классов в процессе обучения по данному учебно-методическому пособию; сравнить сочетание традиционной и инновационной составляющей; определить, насколько то или иное учебно-методическое пособие написано с учетом возрастных психологических особенностей учащихся.

С целью получения объективной картины о целях и содержании действующих букварей и учебно-методических пособий по развитию речи и современных букварей были рассмотрены работы следующих авторов: 1. Т. М. Андрианова. Букварь. 2. М. Н. Быстрова. Букварь. Мир слова. З. И. Б. Голуб, Д. Э. Розенталь. Мой любимый букварь. 4. В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшин, А. Ф. Шанько. Букварь. 5. Н. С. Жукова. Букварь. Пособие по обучению детей 5-6 лет правильному чтению. 6. Н. В. Нищева. Мой букварь: Книга для обучения дошкольников чтению. 7. Е. И. Соколова. Букварь: Пособие по обучению чтению детей. 8. В. В. Шакирова. Путешествие в звукобуквию. Учебное пособие, букварь-тетрадь для обучения детей чтению в игровой, занимательной форме. 9. Г. П. Шалаева. Букварь для мальчиков. 10. Д. Б. Эльконин. Букварь. Часть 1. Учебник-тетрадь.

Действующие буквари и учебно-методические пособия, отражая реалии сегодняшнего дня, уделяют большое внимание работе над развитием как первичных, так и последующих речевых умений и навыков, а также работе над словом.

«Букварь» Т. М. Андриановой (1), написанный с учетом возрастных особенностей ребенка, предлагает детям различные развивающие игры, стихи, скороговорки, загадки. Особенностью данного букваря является его многоплановость. Автор убеждена, что урок нельзя строить только на одном виде деятельности (например, только чтении или только письме), методика подачи материала должна быть дробной, это позволяет удержать внимание ребенка и не дать ему заскучать и отвлекаться во время урока. С этой целью, по мнению автора, задания следует чередовать. Данный букварь учитывает современные методические требования, в том числе и требование личностно-ориентированного обучения.

Обучить чтению помогает «Букварь. Мир слова» М. Н. Быстровой (2), ставящий своей задачей с раннего детства закладывать фундамент грамотного письма и способствовать формированию у ребенка любви к чтению.

Большой интерес для педагогов может представлять «Мой любимый букварь», написанный лингвистом, профессором, автором многих книг для детей, учебников и двадцати широко известных пособий И. Б. Голуб в соавторстве с профессором Д. Э. Розенталем (3). Данная книга отличается не только высоким профессионализмом, но и написана увлекательным языком.

Самым популярным и востребованным является букварь В. Г. Горецкого (4), эффективность которого проверена годами практики. Известно, что 60 % школьников обучалось и обучается по этому букварю.

Специалисты отмечают, что успех этого пособия основан на продолжении традиционных классических традиций отечественной букваристики. Все буквари прошлого одной из своих задач ставили воспитание в детях уважения к труду, и в этом ряду данный букварь — достойный преемник.

Отметим, что букварь В. Г. Горецкого построен на принципе частотности, который предполагает изучение букв по принципу частоты их употребления.

Известно, что букварь, являясь первой книгой ребенка, учит его не только чте-

нию, но и правилам поведения в социуме, нормам и жизненным установкам. В этом смысле букварь В. Г. Горецкого содержит не только тщательно отобранный дидактический материал, но и материалы воспитательного характера, где приоритетными задачами являются гуманное отношение к человеку, позитивное отношение к миру, патриотизм и высокие нравственные принципы.

«Домашний букварь. Пособие для родителей и детей», составленный логопедом Н. С. Жуковой (5), основан на традиционном подходе к обучению чтению, но автор дополняет его другим способом обучения ребенка чтению, осознанию им буквосочетания как цельного графического элемента — слога в качестве единицы чтения, в дальнейшем — письма.

Особенностью этого букваря является задача наибыстрейшего обучения ребенка чтению и намеренный отказ автора от занимательности и развлекательности. Автор, используя опыт работы логопеда, сочетает обучение грамоте с предупреждением ошибок на письме.

Интерес представляет букварь, написанный учителем-логопедом Н. В. Нищевой «Мой букварь: Книга для обучения дошкольников чтению», которая учитывает закономерности формирования детской речи. Автор предлагает изменить традиционную последовательность знакомства ребенка с буквами алфавита, так как не все звуки одинаково легки по произношению, и предлагает свою методику. Данный букварь предназначен для обучения чтению и может использоваться на занятиях с детьми с нормальным речевым развитием и имеющими дефекты речи.

«Букварь: Пособие по обучению чтению детей» педагога-методиста Е. И. Соколовой, автора более семидесяти развивающих книг для дошкольников, представляет собой обобщение многолетнего педагогического опыта работы с детьми этой возрастной группы. Данную книгу отличает умелое сочетание традиционного подхода

с современными методами обучения школьников чтению, использование авторских приемов обучения, которые, в частности, выражаются в особом подборе слов, что позволяет повысить эффективность обучения чтению. Автором поставлена задача научить детей самостоятельно читать еще до поступления в школу.

В процессе изучения теоретического материала и отдельных видов учебно-методических пособий и букварей рассмотрена работа автора В. В. Шакировой «Путешествие в Звукобуквию» (13). Следует отметить, что такой лингвометодический термин, как «звуко-буква» уже употреблялся языковедами в начале XX века. Автор известного в начале XX века букваря «Словечко» П. П. Мироносицкий использовал его для обучения малышей грамоте. Подобный термин встречается и в работах методиста начала прошлого века И. Н. Шапошникова.

Автор полагает, что для более успешного процесса обучения детей чтению следует формировать устойчивый интерес к самому процессу чтения и положительную мотивацию к обучению. Она выделяет следующие мотивы: познавательный, перспективный, мотив личностного роста, мотив общения со сверстниками.

Данная работа написана с учетом возрастных особенностей дошкольников и школьников, а также с учетом разного уровня развития детей. По мнению автора, дидактический материал, предлагаемый учащимся, не должен быть скучным, неинтересным и навязчивым, он должен быть увлекательным для них, подаваться в форме игры и быть максимально эффективным.

Обращают на себя внимание «Букварь для мальчиков» и «Букварь для девочек», специфической особенностью которого является их назначение — только для обучения чтению мальчиков и только для обучения чтению девочек. Автор Г. П. Шалаева убеждена в том, что психофизические особенности детей неодинаковы, мальчики в силу своих психологических особенностей более склонны к активному обучению и

потому предлагает им задания в игровой форме. Девочки, по мнению автора, более усидчивы и послушны, в силу чего им предлагаются задания другого типа.

«Букварь. Часть 1. Учебник-тетрадь» ученого Д. Б. Эльконина (15) знакомит детей с навыками моделирования слоговых и звуковых схем слов и рассказывает о русском языке как системе.

Интерес к букварю с давних пор проявляли не только методисты, но и писатели. Примерами являются буквари и азбуки, созданные С. Я. Маршаком, Б. В. Заходером, А. Л. Барто. Не обходят стороной эту тему и современные поэты и писатели. Можно назвать «Букварик» Л. Л. Яхнина, «Веселый букварь» Т. Ш. Крюковой, «Твой букварь» Г. В. Сапгира. Несмотря на то, что данные буквари не являются учебными книгами для первоначального обучения грамоте и не содержат методических разработок, они имеют познавательное и воспитательное значение и могут использоваться для домашнего обучения или в качестве дополнительного материала по развитию речевых умений и навыков.

Самой известной книгой для первоначального чтения детей является «Букварь» Д. И. и Е. Н. Тихомировых, изложенный в простой и доступной для детей форме и предназначенный не столько для специалистов, сколько для родителей и домашнего чтения. Заложенные здесь традиции, специально отобранный дидактический материал, способствующий формированию у детей навыков чтения и воспитывающий у них трудолюбие, доброту и чувство прекрасного, имеют продолжение и сегодня.

Современная методика преподавания русского языка и литературы учитывает и те новые реалии, которые вносит жизнь. В повседневность давно вошли электронные средства, Интернет с широкими возможностями, в последнее время появились даже электронные учебники, в том числе и электронный букварь, однако, наряду с положительными сторонами он имеет свои отрицательные стороны. Обу-

чение детей по электронному букварю, как отмечают методисты, представляется процессом современным и увлекательным, однако небезопасным, так как длительное нахождение перед экраном компьютера может повредить их здоровью. В силу этого пользование электронным букварем должно идти параллельно с традиционным учебником.

В исследовании не ставилась задача рассмотреть все имеющиеся в печати буквари и охарактеризовать инновации, которыми характеризуются современные авторские работы, нами осуществлен обзор в этом направлении, который позволяет сделать следующие выводы.

Имеющиеся учебно-методические пособия и буквари, отражая реалии сегодняшнего дня, уделяют большое внимание работе над развитием как первичных, так и последующих речевых умений и навыков, а также работе над словом. Их отличают следующие характеристики:

- 1) в букварях представлен обязательный учебный материал, способствующий активному усвоению школьниками навыков устной и письменной речи; 2) предложен необходимый объем знаний и умений, который ученики получают в процессе обучения по данному учебнометодическому пособию;
- 3) умело и профессионально сочетается традиционный и инновационный подход;
- 4) учитываются возрастные психологические особенности учащихся.

Вместе с тем в современных букварях имеются определенные недочеты. Некоторые действующие буквари сосредоточены на частных проблемах и не дают ребенку целостного представления об огромном мире русского языка и литературы, не имеют охвата картины мира, в котором предстоит жить маленькому человеку. Букварь, являясь первой книгой в жизни человека, обучает его не только собственно чтению, но и умению ориентироваться в сложных условиях современного социума, основываясь на традиционных принципах нрав-

ственности – доброте, милосердии, уважении к людям, любви к Родине. Букварь словно нацеливает маленького человека, гражданина общества, как ему жить в этом обществе, как регулировать свои отношения с ним и найти достойное место.

В силу этого букварь является личностно ориентированной книгой, пробуждающей в ребенке желание стать социально полезным членом общества.

Несмотря на возросший объем и усложненность материала, некоторые современные буквари не всегда могут справиться с основной задачей — задачей обучающего характера и представить на своих страницах необходимый материал, и потому иногда предлагают в виде приложения к основному тексту дополнительный материал. В результате этого процесс обучения представляется громоздким, а технология обучения грамоте превращается в экстенсивный процесс. Ребенок чувствует себя растерянным и не успевает освоить необходимый объем знаний.

Языковед Л. С. Сильченкова отмечает: «Буквари содержат много побочного материала, не имеющего отношения к процессу формирования действия чтения; их составители игнорируют личностное развитие учащихся и не предполагают использовать в процессе обучения грамоте образовательного ресурса ребенка XXI века. Все это не способствует становлению у ученика учебной мотивации. В целом можно констатировать, что современная методика обучения грамоте не соответствует основным направлениям модернизации отечественного образования.

Наконец, обилие учебной литературы, появившееся в годы «перестройки» в области обучения русских детей грамоте, вовсе не означает научно-методической и технологической новизны букварей и азбук» (11).

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что букварь, являясь учебной книгой, имеет вполне определенные цели и задачи: первоначальное обучение грамоте. Учебное пособие по разви-

тию речи ставит перед собой иные цели и задачи, в числе которых: овладение речью при помощи различных средств языка (фонетических, лексических, грамматических); обогащение и активизация словаря; овладение культурой речи, стилями, механизмами речи. Таким образом, цели букваря и учебно-методического пособия по развитию речи различны.

Система работы по развитию речи учащихся начальных классов предполагает различные виды работы: организацию речевых ситуаций, организацию речевой среды, словарную работу, работу над текстом, интонацией, изобразительно-выразительными средствами и стилистическими фигурами речи и т. д.

В качестве примера приведем учебно-методическое пособие «Развитие речи младших школьников в процессе чтения-анализа художественного произведения на уроках литературного чтения в начальной школе» Н. П. Шалатоновой (14), которое занимает определенное место в системе учебно-методических пособий по развитию речи.

На основе опытно-экспериментального обучения автор знакомит с психолого-педагогическими условиями, путями и средствами развития речи младших школьников и предлагает разработки уроков. В пособии представлена система работы по развитию речи на основе русской народной сказки, небольшого рассказа, лирического стихотворения, крупного произведения, рассмотрены виды анализа художественного произведения.

Автор рассматривает актуальные проблемы речевого развития младших школьников, имеющие отражение в программно-методических материалах по литературному чтению, основную задачу по развитию связной речи в начальной школе видит в том, «чтобы научить детей свободно и правильно выражать свои мысли как в устной, так и в письменной форме» (14). Назначение уроков литературного чтения, по мнению автора пособия, заключается не только в совершенствовании речевых навыков, но и в

том, чтобы учащиеся начальных классов имели возможность развиваться в социальном отношении. Исследователь анализирует условия формирования социально-нравственной личности, которому способствуют уроки русского языка и литературного чтения и отмечает: «Для того, чтобы высокохудожественные произведения не оставляли детей равнодушными, необходима творческая деятельность, которая связана с развитием речи младших школьников» (14).

Главным условием формирования социально-нравственного портрета учащихся начальных классов является, по мнению Н. П. Шалатоновой, все виды занятий, затрагивающие эмоциональную сферу ребенка. С этой целью в пособии предпринят подробный лингво-смысловой анализ русской народной сказки «Курочка-Ряба» с описанием рабочих карточек.

Исследователь убеждена, что учащиеся начальных классов способны оценить высокохудожественное произведение, увидеть его красоту, высказать свою позицию. Формирование у младших школьников совокупности речевых умений позволяет им свободно выражать свои мысли, правильно строить предложения, пересказывать тексты и вносить элементы собственного творчества.

В пособии предложена подробная работа по развитию речи учащихся через обучение смысловому чтению на примере сказки-были Д. Н. Маминого-Сибиряка «Кладовая солнца». Чтение-анализ любого эпического произведения, по мнению автора, проводится по традиционной схеме: подготовка к восприятию, словарная работа, первичное чтение, беседа по первичному восприятию, идейно-эстетический анализ, вторичный синтез. Подобная работа позволяет им глубоко вникать в смысл произведения, овладевать речевыми навыками, формировать интерес к чтению, активизировать творческие резервы. Автор не случайно опирается на мнение Л. С. Выготского о том, что в любом ребенке заключено гораздо больше возможностей, чем те, которые находят свое осуществление.

В пособии предлагается решение познавательных задач в процессе лингвосмыслового анализа лирического произведения на уроках литературного чтения в начальных классах на примере изучения творчества Ф. И. Тютчева. В плане речевого развития поставлены задачи: выделять в прочитанном главную мысль и передавать ее своими словами; выражать одну и ту же мысль при помощи различных лексических единиц; подбирать наиболее удачные слова и словосочетания; воссоздавать картину, нарисованную автором; формировать представления о способах создания художественного образа.

Анализируя внимание начальных классов на звуковой организации стиха, роли фонетических, лексических средств в раскрытии образа и выводя алгоритм анализа, учитель знакомит их с произведениями на эмоциональном, выразительном, лексическом, синтаксическом, звуковом, композиционном и смысловом уровнях. Автор пособия приходит к выводу: «Чтобы сформировать языковую личность, необходимо иметь в виду языковую компетенцию, т. е. владение способами и жанрами общения; когнитивно-гносеологическую компетенцию, т. е. владение информационным пространством о мире» (14).

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что учебные пособия решают задачи, связанные с развитием речи младших школьников. Однако современные реалии, появление образовательных учреждений и образовательных потребностей и запросов обучающихся диктуют необходимость учебных пособий нового типа с учетом реализации федерального государственного образовательного стандарта.

Методисты, основываясь на базовых документах, необходимых для создания учебных планов, программ и учебно-методической литературы, предлагают учебнометодические пособия по развитию речи учащихся начальных классов с учетом этих новых требований. В проекте «Фундаментального ядра содержания общего образования» 2009 года говорится: «Процессы

глобализации, информатизации, ускорения внедрения новых научных открытий, быстрого обновления знаний и появления новых профессий выдвигают требования повышенной профессиональной мобильности и непрерывного образования» (12).

Современные учебно-методические пособия по развитию речи учащихся начальных классов включают инвариантную часть, дающую возможность сохранить базовый потенциал школьников, и вариативную часть, создающую условия для совершенствования образовательного процесса. Развитие речи можно считать одной из приоритетных задач начального школьного образования, так как уровень развития реальной коммуникативной компетенции школьников различен и далек от желаемого. Более того, следует признать, что «как это ни парадоксально, но одной из наиболее существенных причин такого положения является вербализм традиционного обучения, при котором происходит: 1) отрыв речи от реальной деятельности в ее предметно-преобразующей материальной или материализованной форме; 2) преждевременный отрыв речи от ее исходной коммуникативной функции, связанный с обучением в форме индивидуального процесса при минимальном присутствии в начальной школе учебного сотрудничества между детьми» (6). Учитывая требования времени, сегодня в числе целей преподавания русского языка и литературы – обогащение словарного запаса учащихся, овладение культурой устной и письменной речи, различными видами речевой деятельности для развития и успешности обучения по всем предметам. Эти цели могут быть реализованы на основе личностно ориентированного и деятельностного подходов к обучению и воспитанию в процессе развития мыслительной и творческой деятельности младших школьников.

Учебно-методические пособия по развитию речи нового типа ориентированы на реализацию современной концепции обра-

зовательно-воспитательных программ начального образования.

В общей системе авторских учебно-методических пособий по развитию речи определенное занимает место и предложенный автором этого исследования «Волшебный букварь». Учитывая особенности и сложности современной методики, была предпринята работа по совершенствованию методических приемов, форм и методов и предложена авторская методика развития речи учащихся с использованием данного пособия в учебном процессе (9, 10).

Наряду с традиционным дидактическим материалом и методическими приемами в

учебном пособии предложен инновационный материал, который может быть использован педагогами в процессе обучения учащихся развитию речи, как во время уроков, так и во внеурочное время. При отборе и структурировании дидактического материала, составлении и написании новых заданий и упражнений учитывался накопленный педагогический, психологический и методический опыт современной методики преподавания русского языка. Процесс обучения младших школьников с применением дидактических материалов данного пособия организован с учетом сочетания обучающего и воспитательного компонентов.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Андрианова, Т. М. Букварь / Т. М. Андрианова. М. : ACT, 2007. 112 c.
- 2. Быстрова, М. Н. Букварь. Мир слова / М. Н. Быстрова. М.: Олма-Пресс, 2005. 144 с.
- 3. Голуб, И. Б. Мой любимый букварь / И. Б. Голуб. М.: Махаон, 2007. 112 с.
- 4. Горецкий, В. Г. Букварь: Учебник для 1 класса. 14-е изд. / В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, А. Ф. Шанько. М.: Просвещение, 1994. 128 с.
- 5. Жукова, Н. С. Домашний букварь. Пособие для родителей и детей / Н. С. Жукова. Екатеринбург : Изд- во ЛИТУР, 2002. 112 с.
- 6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
 - 7. Портал Министерства образования и науки РФ // www.ed.gov.ru
- 8. Психолого-дидактические основы создания учебников нового типа по русской филологии / Под научной редакцией Г. Г. Граник. Москва-Обнинск : ИГ-СОЦИН, $2007.-200~\mathrm{c}.$
- 9. Рыжкова-Гришина, Л. В. Нацеленность на дальнейшее самообразование (О содержании, предназначении и задачах учебного пособия «Волшебный букварь») // Российский научный журнал. -2008. -№ 5(6). C. 192-195.
- 10. Рыжкова-Гришина, Л. В. Системный подход к авторским пособиям по развитию речи // Российский научный журнал. 2009. №2(9). С. 198-210.
- 11. Сильченкова, Л. С. Языковые закономерности и принципы как основа обучения русской грамоте: Автореф. дисс. ... доктора пед. наук / Л. С. Сильченкова. М., 2007. 44 с.
- 12. Фундаментальное ядро содержания общего образования. Проект. 2009. // www.ed.gov.ru
- 13. Шакирова, В. В. Путешествие в Звукобуквию (букварь-тетрадь, пособие по обучению дошкольников чтению) / В. В. Шакирова // http://festival.1september.ru/articles/417157/
- 14. Шалатонова, Н. П. Развитие речи младших школьников в процессе чтения-анализа художественного произведения на уроках литературного чтения в начальной школе: Пособие для учителя. Брянск : БИПКРО, 2003. 61 с.
- 15. Эльконин, Д. Б. Букварь. Часть 1. Учебник-тетрадь / Д. Б. Эльконин. М. : Просвещение, 2006.-63 с.

- 4. Гладкова А. Н., Грудзинская Е. Ю., Левина Л. М., Марико В. В., Распопова Ю. Н. Российский проект «Развитие критического мышления через чтение и письмо для высшей школы»: региональный компонент: Материалы научно-практической конференции, посвященной 65-летию Нижегородского института развития образования. 28–29 октября 2003 года. Нижегородский гуманитарный центр, 2004. С.145–148.
- 5. Paul-Elder Critical Thinking Model. 6 p. https://louisville.edu/ideastoaction/what/critical-thinking/paul-elder-critical-thinking-model_(дата обращения: 18.05.2009).
- 6. Сорина Г. В. Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2003. №6. С. 97-100.
- 7. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Издательство «Питер», $2000.-512~\mathrm{c}.$
- 8. Чошанов М. А. Обзор таксономий учебных целей в педагогике США // Педагогика. $-2000.- N \underline{0} 4.- C.87-91.$
- 9. Дэвид Клустер. Что такое критическое мышление? // Еженедельник «Русский язык» издательского дома «Первое сентября». 2002. №29; а также uipk.narod.ru/Articles/maksimova.htm
- 10. Potts, Bonnie (1994). Strategies for teaching critical thinking. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4(3). Retrieved May 11, 2008 from http://PARE online.net/getvn.asp?v=4&n=3. (дата обращения: 10.02.2008).
- 11. Зелинская Г. А., Зелинский М. М. Структурирование учебных материалов на основе понятийных карт // Известия Волгоградского государственного технического университета: межвуз. сб. науч. ст. -2008. -№5 (43). С. 43-46.
 - 12. Словарь иностранных слов. СПб: ООО «Виктория плюс», 2007. С. 338.

ОРЕНБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ



УДК 159.922.7 ББК 88.83

ВОСПРИЯТИЕ ВРЕМЕНИ АСОЦИАЛЬНЫМИ ЛИЧНОСТЯМИ

А. В. Рыжухин

Особенности непосредственного переживания времени и представлений о времени сравниваются в двух группах подростков: обычных школьников и асоциальных личностей, состоящих на учете в подразделении по делам несовершеннолетних. Выявлены особенности восприятия времени подростками с асоциальным поведением, среди которых наиболее существенными являются: неточность воспроизведения временных интервалов с ярко выраженной тенденцией к их переоценке, что говорит об отсутствии ценности времени; безнадежное отношение к будущему с принижением его значимости; отсутствие ощущения связи прошлого, настоящего и будущего (феномен временной диффузии) и представление времени как движущегося мимо, независимо от субъекта.

Ключевые слова

Восприятие времени, асоциальное поведение, подростки

Характеристика современного состояния проблемы

В современной иностранной литературе перцепция времени рассматривается в качестве того фундамента, на котором базируются многие другие процессы, например, мотивация достижения, постановка целей, рискованное поведение, поиск новых ощущений, различные зависимости и даже переживание вины [6, 14, 2]. Имеются данные о взаимосвязи временной перспективы и тревожности [4, 5, 3], а также локуса контроля [1, 13]. Отмечается, что с особенностями восприятия времени связана способность человека пла-

нировать будущее [12] и т. д.

Поскольку в психике человека нет специального механизма приспособления ко времени, восприятие времени нередко включают в общий контекст психической организации личности.

Теме перцепции времени в связи с проблемами отклоняющегося поведения уделяется внимание в теории воспитания А. С. Макаренко, где акцентируется значимость ориентации на будущее [9], лежащей в основе целеполагания и организации времени жизни. Нарушения отношений к будущему некоторые авторы предлагают рассматривать в качестве «грубых криминогенных» нарушений наряду с на-

рушениями социальных отношений и наличием акцентуаций характера [8].

В исследовании Ю. А. Васильевой было обнаружено, что асоциальным лицам свойственна аморфность временной перспективы, большая обращенность в прошлое, центрированность на настоящем и меньшая направленность в будущее по сравнению со своими сверстниками [7]. Эти результаты согласуются с данными В. С. Хомика и А. А. Кроника, которые, проводя исследование на воспитанниках трудовой колонии и «благополучных» юношах, показали, что протяженность перспективных временных ориентаций у последних значительно длиннее [15]. Кроме того, как оказалось, школьники чувствуют себя моложе (13,6 года), а воспитанники трудовой колонии старше (18,5 года) своего хронологического возраста (15–17 лет).

Крайне перспективным мы находим подход Б. И. Цуканова, предлагающий экспериментальную процедуру для разделения обследуемых на «спешащих», «точных» или «медлительных». Б. И. Цукановым определены отношения между этим экспериментально выявляемым уровнем непосредственной перцепции времени и более высоким уровнем представлений о времени. Так, для «спешащих» индивидов характерна ориентация на будущее; для «точных» - на настоящее; для «медлительных» – на прошлое. Б. И. Цукановым принимается во внимание величина и стабильность отклонения субъективной оценки различных временных интервалов от действительных, эталонных. Минимальные показатели этих отклонений автор называет «аналогом хороших часов». Неточность непосредственного отражения временных длительностей (или нарушение «аналога хороших часов»), является врожденной и рассматривается данной концепцией в качестве причины нарушений представлений о времени и временных ориентаций [16]. Непосредственного изучения восприятия времени асоциальными лицами с помощью разработанного подхода Б. И. Цуканов не проводил, хотя, по нашим представлениям, это могло бы оказаться весьма любопытным.

Нижеприведенная таблица (Таблица 1) демонстрирует, каким составляющим перцепции времени разные авторы придают определяющее значение.

В целом, имеющиеся в литературе данные демонстрируют необходимость адекватного отражения различных временных отношений для успешной индивидуальной адаптации. Однако, несмотря на признание важной роли субъективного восприятия времени в формировании эффективного поведения и на то, что вывод о связи нарушений временных аспектов функционирования личности и асоциального поведения, казалось бы, напрашивается сам собой, этот вопрос недостаточно представлен в специальной научной литературе.

Своим исследованием с участием личностей со склонностью к асоциальному поведению мы надеемся восполнить этот пробел. Согласно нашим соображениям, перцепция времени этих личностей должна сопровождаться характерными отклонениями.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей восприятия времени подростками с асоциальным поведением.

Объектом исследования является восприятие времени, **предметом** — восприятие времени личностями с асоциальной направленностью.

Методики

Одним из основных принципов отбора методик была их простота, что обусловлено особенностями нашего контингента испытуемых. Мы старались использовать в исследовании наиболее интересные методики, не требующие большого количества времени на их выполнение.

Таблица 1. Составляющие восприятия времени, оказывающие позитивное или негативное влияние на формирование адаптивных форм поведения

No	Составляющая	На что влияет данная составляющая	Автор(ы), разделяющие эту
	восприятия времени		мысль
1	Временная перспектива,	Способность к целеполаганию и организации	Л. С. Выготский, И. В.
	ориентация на будущее	времени жизни, выстраивание плана жизненного	Рябикина, С. Л. Рубинштейн,
		пути, мотивация достижений, предвидение	А. С. Макаренко, К. Левин, Б.
		последствий, связанное с риском поведение,	В. Зейг арник, Ф. Зимбардо,
		различные зависимости, переживание вины	Н. Луман, Т. В. Корнилова,
			Ю. А. Васильева, Е. И.
			Головаха, А. А. Кроник
2	Краткосрочная	Внешний локус контроля, склонность к	А. И. Федоров
	временная перспектива	аддиктивному поведению	
3	Реалистичность	Адекватный уровень ожидаемого и желаемого	Ю. А. Клейберг, Е. В. Заика,
	временной перспективы	успеха, подкрепленный достижениями; отсутствие	H. II. Крейдун и А. С. Ячина
		надежды на случай и склонности к	
		необоснованному риску; показатель личностной	
		зрелости	
4	Ощущение ценности	Ценностное отношение к происходящему	В. С. Хомик, А. А. Кроник А.
	времени	(переживание его как значимого и полезного),	Сырцова, Е. Т. Соколова и О.
		осознание необходимости реализовать свои	В. Митина, Г. М. Андреева,
		возможности в рамках конечной жизни	К. А. Абульх анова-Славская
5	Субъективная скорость	Темп жизненного движения, вытекающий из	Б. И. Цуканов, В. С. Хомик и
	течения времени	ощущения недостатка или избытка времени в	А. А. Кроник
		жизни	
6	Психологический	Ощущение себя старше или младше	В. С. Хомик и А. А. Кроник
	возраст	хронологического возраста	
7	Временная диффузия	Потеря смысла текущего момента, нарушение	Э. Эриксон, Ю. А. Клейберг,
		чувства самоидентичности, импульсивность,	Е. И. Головаха, А. А. Кроник,
		конформность, тревожность, наличие внутреннего	А. К. Болотова, Л. В.
		конфликта и низкого уровня социальной	Бороздина, И. А.
		адаптации, дезорга низация, неэффективность	Спиридонова
		деятельности	
8	Ориентация на	Раскрытие своих способностей	Э. Шостром, И. Ялом, А.
	настоящее		Маслоу
9	Позитивное, лично стно-	Необходимо для построения будущих перспектив	А. К. Болотова, В. С. Хомик,
	значимое отношение к	и личностной идентичности, регулятор	А. А. Кроник
	прошлому	социального поведения личности	
10	Точность отражения	Представления о времени и временные	Б. И. Цуканов
	различных временных	ориентации, успешность личности в избранном	
	длительностей	виде деятельности	

Такие методики, как показал опыт, асоциальные подростки выполняют с заинтересованностью и вниманием. Среди них:

• **Воспроизведение интервалов** — методика, основанная на теоретических взглядах Б. И. Цуканова, и состоящая в

повторении испытуемыми ранее продемонстрированных им экспериментатором интервалов в 2, 3, 4 и 5 секунд (каждый по 4 раза). При обработке данных для каждого испытуемого рассчитывается величина «действительного настоящего» (т), которая определялась из отношения:

$$\tau = t_c / t_0$$
, где

 ${\bf t}_{\rm c}$ — длительность, воспроизведенная субъектом,

 ${\bf t_{_0}}$ — число секунд продемонстрированного промежутка.

По средней величине τ испытуемые классифицируются на «спешащих», «точных» и «медлительных». Согласно Б. И. Цуканову, в диапазоне ф от 0,7 сек. до 0,86 сек. находятся субъекты с ориентацией на будущее («спешащие»); в диапазоне от 0,86 сек. до 0,94 сек. – с ориентацией на настоящее («точные»), в диапазоне от 0,94 сек. до 1,11 сек. – с ориентацией в прошлое («медлительные»).

- · Опросник Ф. Зимбардо по временной перспективе (Zimbardo Time Perspective Inventor ZTPI) в адаптации А. Сырцовой.
- Циклический тест времени Т. Дж. Котла графический тест, направленный на выявление индивидуальной пространственной модели представлений о времени, в котором задачей испытуемых является изображение прошлого, настоящего и будущего с помощью трех кругов.
- · Методика экспересс-диагностики ощущения времени Л. Бородитской, в которой фиксируется ответ испытуемых на вопрос: «Если назначенное на среду собрание было сдвинуто на два дня вперед, то когда теперь оно должно состо-

яться?» Предполагается, что в случае, когда человек воспринимает время как движущееся относительно него, то ответом будет «понедельник»; если же человек ощущает, что он сам движется во времени, ответом будет «пятница».

Описание выборки участников исследования

В исследовании приняли участие 90 подростков в возрасте от 12 до 14 лет, состоящих на учете в Подразделении по Делам Несовершеннолетних Центрального РОВД г. Оренбурга условно осужденные (сроком до 3-х лет) и 102 обычных подростка 12–14 лет, учащихся общеобразовательной школы №30 г. Оренбурга.

Результаты

После расчета средней перцептивной единицы времени (ф) по методике «воспроизведения интервалов» Б. И. Цуканова обнаружилось, что данная величина составляет у школьников 0,93 сек., а у подростков с асоциальным поведением – 1,03 сек. Различия между сравниваемыми группами статистически достоверны (t = -10,120; df = 190; p = 0,000). Значимо различаются и стандартные отклонения (σ): у школьников 0,05 сек.; у асоциальных подростков - 0,1 сек. (t = -6,322; df = 190; p = 0,000).

Полученные данные говорят о том, что преобладающее большинство экспериментальной группы — «медлительные» индивиды, в то время как большинство школьников — относятся к «точному» типу. Эти данные отражены в Таблице 2.

Таблица 2. Распределение испытуемых в соответствии с классификацией Б. И. Цуканова

Типы	Экспериментальная группа	Контрольная группа
«спешащие»	5,6%	11,8%
«точные»	2,2%	60,8%
«медлительные»	92,2%	27,4%

Полученные результаты подтверждают нашу гипотезу о закономерных нарушениях перцепции времени, свойственных личностям с асоциальным поведением. Устойчивая переоценка временных длительностей, которую продемонстрировали представители экспериментальной группы, говорит о том, что подростки с асоциальным поведением не дорожат временем, не следят за ним. Они не ощущают ценности времени, которое представляется им растянутым. Если правы авторы, сообщающие о наличии связи между непосредственным переживанием времени и временными ориентациями, то обнаруженные у асоциальных личностей особенности также предполагают их фиксированность на прошлом и тревожное восприятие будущего. Кроме того, у некоторых из подростков с асоциальным поведением были обнаружены выраженные отклонения от аналога «хороших часов» по Б. И. Цуканову (т не равно константа, σ больше 0,1), чего ни разу не было зафиксировано у обычных школьников.

Результаты Методики Ф. Зимбардо по временной перспективе не подтвердили фиксации асоциальных подростков на прошлом. Анализируя выраженность временных ориентаций в экспериментальной и контрольной группах, мы обнаружили, что ориентация на «негативное прошлое» у подростков с асоциальным поведением

находится в пределах нормы. Также не превышают нормативных данных их по-казатели по шкале «гедонистическое настоящее», в то время как ориентация на «будущее» и «позитивное прошлое» существенно ниже нормы. Это значит, что представителям нашей экспериментальной группы не свойственно организованное планирование и стремление к целям. Им также чуждо теплое, ностальгическое отношение к прошлому.

Ведущей ориентаций подростков с асоциальной направленностью является, как оказалось, «фаталистическое настоящее» (Таблица 3). Такая ориентация отражает безнадежное отношение к будущему и жизни подростков с асоциальным поведением. Представители нашей экспериментальной группы не удовлетворены своей жизнью и считают, что к лучшему она не изменится. Они не верят в собственные силы изменить свою жизнь. Такие особенности связаны с отсутствием у них четкой временной перспективы, что подтверждают и наши данные по восприятию асоциальными личностями различных временных длительностей.

У обычных подростков несколько выше нормы оказалась ориентация на будущее и позитивное прошлое. Люди с такой временной ориентацией направлены на цель, постоянно следят за временем. Ориентация на позитивное прошлое, по

Таблица 3. Временные ориентации экспериментальной и контрольной групп и нормативные данные по тесту ZTPI

Экспериментальная группа		контролы	іая группа	Нормативные данные		
среднее	σ	среднее	σ	среднее	σ	
2,80	0,82	2,62	0,57	2,60	0,79	
3,44	0,50	3,54	0,56	3,52	0,83	
2,32	0,83	3,55	0,65	3,37	0,82	
2,16	1,04	3,68	0,60	3,54	0,91	
3,02	1,17	2,46	0,65	2,53	0,78	
	среднее 2,80 3,44 2,32 2,16	среднее σ 2,80 0,82 3,44 0,50 2,32 0,83 2,16 1,04	среднее о среднее 2,80 0,82 2,62 3,44 0,50 3,54 2,32 0,83 3,55 2,16 1,04 3,68	среднее о среднее о 2,80 0,82 2,62 0,57 3,44 0,50 3,54 0,56 2,32 0,83 3,55 0,65 2,16 1,04 3,68 0,60	среднее о среднее о среднее 2,80 0,82 2,62 0,57 2,60 3,44 0,50 3,54 0,56 3,52 2,32 0,83 3,55 0,65 3,37 2,16 1,04 3,68 0,60 3,54	

№ 4 (11) ' 2009 RUSSIAN SCIENTIFIC JOURNAL

мнению А. Сырцовой, Е. Т. Соколовой и О. В. Митиной, свидетельствует о здоровом взгляде на жизнь, а ориентация на будущее коррелирует с принятием во внимание будущих последствий [11]. Так и по нашим данным, — школьники в большей мере, нежели подростки с асоциальным поведением, учитывают негативные последствия собственных действий.

Согласно литературным данным, примерно половина людей представляет прошлое, настоящее и будущее как взаимосвязанные фрагменты собственной жизни, непрерывную их смену, что выражается в наличии в рисунках этих людей пересечений и соприкосновений между кругами, обозначающими прошлое, настоящее и будущее. Другая половина представляет прошлое, настоящее и будущее как отдельные фрагменты своей жизни, не связанные друг с другом.

Полученные в нашем исследовании данные говорят о том, что подростки со склонностью к асоциальному поведению переживают прошлое, настоящее и будущее своей жизни как нечто отдельное, не зависящее одно от другого. В выборке асоциальных подростков 12% изобразили связи между кругами с помощью дополнительных линий, но ни в одном из рисунков не наблюдалось соприкасания, пересечения или включения кругов друг в друга. Эти результаты согласуются с данными И. В. Пахно, согласно которым лица, склонные к противоправному поведению (следственно-арестованные), изображают прошлое, настоящее и будущее в виде отдельных кругов [10]. В выборке обычных школьников полное отсутствие связи между прошлым, настоящим и будущим наблюдалось в 20-ти % случаев, тогда как у подростков с асоциальным поведением – в 88-ми %. Эти различия статистически значимы (χ 2 = 14,859, df = 1, p = 0.000).

Отсутствие связей между кругами говорит о временной диффузии, отсутствии ощущения связи времен. Подростки с асо-

циальным поведением не видят причинных зависимостей между прошлым, настоящим и будущим. Известно, что диффузия времени — частое явление среди подростков. Это возрастная особенность, но свойственна она оказалась в большей мере подросткам с асоциальным поведением, нежели их более благополучным сверстникам.

Достоверные различия между экспериментальной и контрольной группами обнаружены по значимости, придаваемой их представителями будущему. Гораздо менее значимым будущее представляется подросткам со склонностью к асоциальному поведению (Mann-Whitney U=265,000; p=0,000). По значимости настоящего и прошлого достоверных различий обнаружено не было.

Как оказалось, большинство подростков с асоциальным поведением воспринимают время как движущееся относительно них (субъект стоит, время движется). В большинстве случаев (54 %) их ответом на вопрос «Если назначенное на среду собрание было сдвинуто на два дня вперед, то когда теперь оно должно состояться?», был «понедельник». Ответ «пятница» дали, соответственно, 46 % представителей экспериментальной группы, тогда как в контрольной группе этот ответ дали 73% опрошенных. Распределение ответов достоверно различается (х2 = 4,859, df = 1, p = 0,046). Таким образом, подростки с асоциальным поведением в своем большинстве воспринимают время как движущееся независимо от них, в то время как обычные же школьники проявляют тенденцию ощущать собственное движение вместе со временем.

Обсуждение

В процессе исследования выявлены характерные для подростков с асоциальным поведением особенности восприятия времени. Это, во-первых, отсутствие ощущения ценности времени: как оказалось,

подростки нашей экспериментальной группы не дорожат временем, о чем говорит устойчивое переотмеривание ими временных длительностей (измеряемое с помощью методики воспроизведения интервалов Б. И. Цуканова). Удивительно, что эту особенность (неточность воспроизведения различных временных интервалов с тенденцией к их переоценке) продемонстрировали 95 % опрошенных нами подростков с асоциальным поведением, т. е. подавляющее большинство. Выяснилось также, что наиболее выраженной временной ориентацией подростков с асоциальной направленностью является «фаталистическое настоящее», что определяет их безнадежное отношение к будущему, неверие в собственные силы изменить жизнь. Будущее представляется им гораздо менее значимым, нежели их более благополучным сверстникам. Значительно ниже нормы у асоциальных подростков оказалась ориентация на «будущее» и «позитивное прошлое» (по методике Ф. Зимбардо). Это предполагает, что им не свойственно стремление к целям и ностальгия по прошлому. Прошлое, настоящее и будущее асоциальные подростки воспринимают как отдельные элементы жизни,

не зависящие друг от друга (методика «Круги времени» Т. Дж. Коттла): 100 % опрошенных представителей экспериментальной группы изобразили свое прошлое, настоящее и будущее в виде отдельных кругов. Они также представляют время как движущееся относительно них, тогда как обычные школьники ощущают, что сами движутся вместе со временем (методика экспересс-диагностики ощущения времени Л. Бородитской).

Выводы

- 1. В настоящем исследовании определены нарушения перцепции времени, характерные для лиц со склонностью к асоциальному поведению. Наиболее существенными из них являются: неточность воспроизведения временных интервалов с тенденцией к их переоценке, временная диффузия и фаталистическое видение будущего.
- 2. Полученные результаты позволяют предполагать диагностическую ценность временной организации личности, которую мы предлагаем рассматривать в качестве предиктора риска формирования асоциального поведения.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Achamamba B. Perceptions of time and I-E locus of control // Journal of the Indian Academy of Applied Psychology. 1987. Vol. 13. P. 12-15.
- 2. McGralh J., Tschan F. Temporal Matters in Social Psychology: Examining the Role of Time in the Lives of Groups and Individuals. Washington DC: APA Publications, 2004.
- 3. McGrath J. E., Kelly J. R. Temporal Context and Temporal Patterning: Toward a Time-Centered Perspective for Social Psychology // Time and Society. 1992. Vol. 1(Sep). P. 399-420.
 - 4. Rappaport H. Marking time. New York: Simon and Schuster, 1991b. 221 p.
- 5. Rappaport H. Measuring defensiveness against future anxiety: telepression // Current Psychology: Research and Reviews. 1991a. Vol. 10. No.1. P. 65-77.
- 6. Zimbardo P. G., Boyd J. N. Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric // Journal of Personality and Social Psychology. 1999. Vol. 77. No. 6. P. 1271-1288.
- 7. Васильева Ю. А. Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 2. —

C. 58-78.

- 8. Заика Е. В., Крейдун Н. П., Ячина А. С. Психологические характеристики личности подростка с отклоняющимся поведением // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 83-90.
 - 9. Макаренко А. С. Книга для родителей. М.: Изд-во Правда, 1985. 448 с.
- 10. Пахно И. В. Переживание времени в кризисных ситуациях. Диссертация кандидата психологических наук. Хабаровск, 2004. 231 с.
- 11. Сырцова А., Митина О.В. Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. -2008. -№2. -C.41-54.
- 12. Сырцова А., Соколова Е. Т., Митина О. В. Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе // Психологическая диагностика. − 2007. − № 1. − С. 85-106.
- 13. Федоров А. И. К вопросу о влиянии нарушений временных аспектов функционирования личности на формирование аддиктивного поведения, http://www.narcoterrorism.ulsu.ru/issues/05//, 2004.
- 14. Хекхаузен X. Мотивация и деятельность. 2-е изд. / Пер.с нем. СПб.: Питер, М.: Смысл, 2003.-860 с.
- 15. Хомик В.С., Кроник А.А. Отношение к времени: психологические проблемы ранней алкоголизации и отклоняющегося поведения // Вопросы психологии. 1988. N 1. С. 98-106.
 - 16. Цуканов Б. И. Время в психике человека. Одесса: Астро-Принт, 2000. 217 с.

ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ (г. TOMCK)



УДК 159.9 ББК 88.4

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ РАБОТНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Ю. В. Семёнова

Статья посвящена исследованию проблемы развития толерантности работников правоохранительных органов. В статье представлены результаты психодиагностики, указывающие на различия в выраженности личностных черт - самооценки, коммуникативной толерантности, агрессивности, тревожности, эмпатии, ассертивности - у лиц со стажем работы в правоохранительных органах менее и более 5 лет. Приведены результаты тестирования, подтверждающие позитивное изменение личностных черт, определяющих толерантность, как результат применения системы психологических мероприятий (теоретической подготовки, организации тренингов по образцу проведения учений по борьбе с террористами) для развития толерантности.

Ключевые слова

Толерантность, развитие, самооценка, коммуникативная толерантность, агрессивность, психологический тренинг

ри выполнении служебно-боевых задач, работники правоохранительных органов подвергаются воздействию значительного числа неблагоприятных факторов, различных по своей природе, формам проявления, характеру воздействия и т. д. Поэтому для адекватного поведения в таких ситуациях они должны обладать толерантностью к неблагоприятным обстоятельствам, способностью совладать с психической напряжённостью, преодолевать стрессовые состояния.

Толерантность как интегральное личностное свойство и способность к толерантному поведению имеет решающее

значение для достижения эффективности в профессиональной деятельности работников правоохранительных органов и теснейшим образом связана с их профессионально-важными качествами. В связи с этим проблема формирования толерантности при подготовке работников правоохранительных органов к практической профессиональной деятельности является весьма актуальной.

При определении программы подготовки работников правоохранительных органов к реализации толерантного поведения в профессиональной деятельности мы руководствовались современными представлениями о структуре толерантно-

сти. Согласно исследованиям Е. Ю. Клепцовой [1], Л. Ф. Алексеевой [2] и др., в структуре толерантности выделяют мотивационно-ценностные, когнитивные, эмоционально-волевые, поведенческие компоненты, а также эмоциональную устойчивость, эмпатию, коммуникативную компетентность, ценностные ориентации, ассертивность (настойчивость, уверенность в себе, целеустремлённость, самостоятельность и др.).

В качестве психологических условий, обеспечивающих позитивную динамику в развитии толерантности и толерантного поведения человека, нами рассматривались: владение индивидами основами философско-этических учений, гуманистической психологии; формирование направленности личности, определяющей систему мотивов, установок, интересов, идей личности, признающей толерантность как гуманистическую ценность; обеспечение индивидуального подхода к человеку в процессе теоретических и практических занятий; создание благоприятного психологического климата в коллективе с учетом психологической совместимости его членов.

Эффективность профессиональной деятельности работников правоохранительных органов, осуществляемой, как правило, в экстремальных условиях и в атмосфере высокой нервно-психической напряжённости требует от них владения целым комплексом личностных и профес-

80 70 □ Группа А до 60 50 ■ Группа А после 40 □ Группа Б до 30 □ Группа Б 20 после 10 2 3 4

сионально важных качеств.

С целью уточнения программы повышения психологической подготовки сотрудников правоохранительных органов к эффективной работе мы провели психодиагностику 126 сотрудников МВД в отделении Центра психофизиологической диагностики медико-санитарной части ГУВД по Иркутской области в городе Братске до и после целенаправленных теоретических и практических занятий по формированию у них толерантности и толерантного поведения. Из них 84 человека (группа А) имели стаж работы в органах до 5 лет, а остальные (группа Б) – свыше 5 лет.

Обследование испытуемых с целью выявления их самооценки готовности к эффективному выполнению профессиональных обязанностей дало нам следующие результаты, представленные на Рис. 1.

Из Рис. 1 видно, что сотрудники правоохранительных органов со стажем работы в МВД менее 5 лет более высокого мнения о своих возможностях, что может привести к разочарованиям и нетерпеливости в отношении субъектов их взаимодействия. Сотрудники со стажем более 5 лет оценивают свои возможности преимущественно на среднем уровне.

В конце занятий по повышению квалификации в обеих группах обнаружилось заметное увеличение числа лиц, у которых повысилась самооценка на высоком, выше среднем уровнях. Однако в

Рис.1. Сравнительные показатели уровней самооценки испытуемых своей готовности к эффективному исполнению профессиональных обязанностей в группах А и Б в % от общего количества до и после завершения мероприятий по развитию толерантности

Примечание: 1 — высокий, 2 — выше среднего, 3 — средний, 4 — ниже среднего, 5 — низкий уровни самооценки

группе А произошёл больший сдвиг в направлении повышения самооценки на высоком, выше среднем и среднем уровнях, чем в группе Б.

Об изменениях личностных черт испытуемых, прошедших обучение на курсах повышения квалификации можно судить по показателям личностных черт, определённых тестированием с помощью *мно*-

гофакторного фрайбургского личностного опросника (FPI), представленных на Рис. 2.

У испытуемых обеих групп наиболее выраженными оказались общительность, уравновешенность, мужественность (из-за преобладания мужчин в коллективах сотрудников МВД), экстравертированность, открытость, реактивная агрессивность.

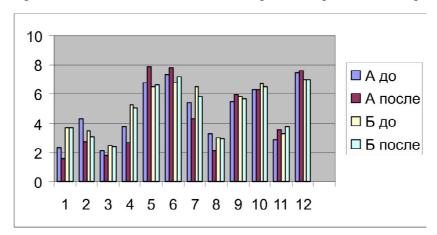


Рис. 2. Сравнение результатов обследования по шкалам методики FPI в группах A и Б до и после тренинга

Примечание: 1 -невротичность, 2 - спонтанная агрессивность, 3 - депрессивность, 4 - раздражительность, 5 - общительность, 6 - уравновешенность, 7 – реактивная агрессивность, 8 - застенчивость, 9 - открытость, 10 - экстраверсия-интроверсия, 11 - эмоциональная устойчивость, 12 - мускулинность-феминность.

В группе А, в результате работы по развитию толерантности, снизились показатели невротичности, спонтанной агрессивности, депрессивности, раздражительности, реактивной агрессивности, застенчивости и повысились показатели общительности, уравновешенности, открытости, эмоциональной устойчивости. Те же показатели понизились и в группе Б, что и в группе А, за исключением показателя невротичности, который остался без изменения. Изменения показателей личностных черт в группе Б оказались в общем незначительными. Это объясняется тем, что многолетняя работа в правоохранительных органах способствует формированию более и менее устойчивых свойств личности.

По результатам тестирования можно заключить, что сотрудники, работающие в структуре органов МВД более 5 лет, стали

более невротичными, депрессивными, раздражительными, доминантными (реактивная агрессивность), что свидетельствует о влиянии напряжённых условий работы на характер и поведение человека. При этом они же стали более открытыми, экстравертированными, эмоционально устойчивыми и менее агрессивными, общительными, уравновешенными, сдержанными.

Об уровне развития и изменении толерантности испытуемых можно судить по результатам тестирования с помощью опросника «Коммуникативная толерантность» (В. В. Бойко). Опросник позволяет выявить способность личности к передаче информации, отношение к людям, степень переносимости неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию.

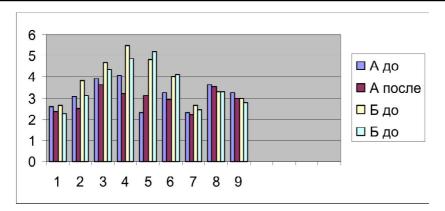


Рис. 3. Сравнение результатов тестирования толерантности по методике Бойко в группах A и Б до и после тренинга)

Примечания. Коммуникативная толерантность определяется по следующим особенностям личности: 1 - непонимание, непринятие индивидуальности других; 2 - оценка поведения, образа мыслей, отдельных характеристик людей через эталон «Я»; 3 - категоричность и консервативность в оценке людей; 4 - неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при общении с человеком; 5 - стремление перевоспитать, переделать своего партнера; 6 - стремление подогнать партнера под себя, сделать его удобным; 7 - неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности; 8 - нетерпимость к физическому и психологическому дискомфорту; 9 - неумение приспосабливаться к партнерам (Чем выше общий балл, тем выше нетерпимость к окружающим).

В группах А и Б наиболее выраженными качествами оказались: неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при общении, категоричность и консервативность в оценке людей; в группе А ещё и нетерпимость к физическому и психологическому дискомфорту; в группе Б — стремление перевоспитать, переделать человека, подогнать его под себя, сделать удобным для достижения своих целей. Система целенаправленной работы в группах А и Б привела к снижению всех нежелательных личностных черт, кроме стремления перевоспитать, переделать человека.

Результаты обследования, представленные на гистограмме Рис. 3, показывают, что почти по всем показателям в отдельных аспектах поведения (кроме нетерпимости к физическому и психологическому дискомфорту и неумения приспосабливаться к партнёрам) толерантность сотрудников со стажем работы более 5 лет оказались ниже, чем у сотрудников с меньшим стажем. Эти результаты подтвержда-

ют, что длительная работа в напряжённых, стрессовых ситуациях снижает толерантность сотрудников силовых структур.

Поскольку агрессивность проявляется, как правило, во фрустрирующих ситуациях в форме неадекватного поведения, агрессивность можно рассматривать как противоположность толерантности. Выявление признаков агрессивности личности имеет большое значение при определении важных для профессиональной деятельности представителей правоохранительных органов индивидуально-психологических качеств. При тестировании агрессивности в обеих группах наиболее выраженными оказались вербальная и физическая агрессия (см. Рис. 4).

При начальном тестировании показатели агрессивности в группе Б по признакам физической, косвенной и вербальной агрессии, обиды, чувства вины оказались ниже, чем в группе А, а по признакам раздражительности, негативизма, подозрительности — выше. Таким образом, опыт

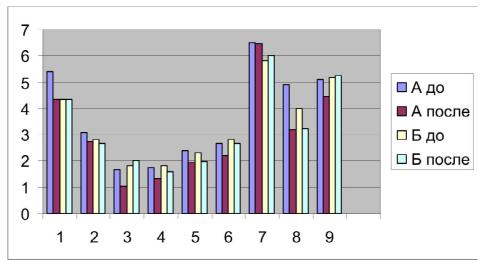


Рис. 4. Сравнение результатов тестирования агрессивности по методике Басса-Дарки в группах А и Б до и после тренинга Примечание: 1 — физическая агрессия, 2- косвенная агрессия, 3 — раздражительность, 4 - негативизм, 5 - обида, 6 — подозрительность, 7 - вербальная агрессия, 8 - чувство вины, 9 — общая агрессивность.

работы убеждает сотрудников правоохранительных органов, что высокий уровень агрессивности в общении с подследственными не улучшает результативность их работы. В то же время враждебность, нетерпимость к нарушителям закона у них не уменьшается в соответствии с принципом неотвратимости наказания за правонарушения.

Система работы по повышению толерантности привела в обеих группах к понижению косвенной агрессии, негативизма, обиды, подозрительности, чувства вины. Общая агрессивность в группе А уменьшилась, в группе Б – несколько увеличилась за счёт повышения вербальной агрессии и раздражительности.

Обследование индивидуально-психологических особенностей сотрудников правоохранительных органов показало, что длительная работа в правоохранительных структурах МВД (более 5 лет) повышает как эмоциональную устойчивость, доминантность, так и невротичность, депрессивность, раздражительность, негативизм, подозрительность.

Сотрудники со стажем работы менее 5 лет отличаются (по сравнению с сотрудниками, имеющими стаж работы более 5

лет) более высоким уровнем проявления общей агрессивности физической, косвенной, вербальной, спонтанной агрессии, более низким уровнем невротичности, депрессивности, раздражительности, и соответственно более высоким уровнем толерантности и уравновешенности.

Система работы по развитию толерантности в обеих группах привела к улучшению показателей самооценки, личностных черт, коммуникативной толерантности, к снижению общей агрессивности. Позитивные сдвиги в личностных качествах, способствующих толерантному поведению, более выраженными оказались в группе А, чем в группе Б.

Анализ и обобщение корреляционных связей между результатами, полученными с помощью использованных в эмпирическом исследовании методик, опросников и тестов, позволяет установить психологические факторы и условия, детерминирующие толерантность работников правоохранительных органов, а также зависимость толерантного поведения от срока службы в правоохранительных органах МВД. В Таблицах 1 и 2 представлены коэффициенты корреляции между общей толерантностью и личностными чертами испытуемых.

Таблица 1. Корреляционные связи меду толерантностью и личностными чертами в группе А

Личност.	Толе-	Эмоц	Ком.	Эмпа	Агрес-	Само-	Депр-	Невро-	Сит.	Лич.
черты	рант.	уст.	комп	- тия	сивн.	оцен.	ессив.	тичн,	трев.	трев.
Толерант.	1.00	.68	.62	.58	72	.54	82	88	48	55
Эмоц. уст.	.68	1.00	.57	.38	71	.44	88	92	50	53
Ком. комп.	.62	.57	1.00	.80	85	.56	83	87	.24	.26
Эмпатия	.52	.38	.80	1.00	92	.32	.18	43	.22	.26
Агрессия	72	71	85	92	1.00	.72	.25	.36	.58	.52
Самооцен.	.54	.44	.56	.32	.72	1.00	65	14	.28	.33
Депрессия	86	88	83	.18	.25	65	1.00	.62	.35	.30
Певротичн	94	92	87	43	.36	14	.62	1.00	.73	.66
Сит. трев.	48	50	.24	.22	.58	.28	.35	.73	1.00	.15
Лич. трев.	55	53	.26	.26	.52	.33	.30	.66	.15	1.00

Коэффициенты корреляции определены при $p \le 0.05$.

По коэффициентам корреляции, представленным в таблице 1, можно судить, что наибольшее положительное влияние на толерантность оказывает эмоциональная устойчивость личности (на высоком уровне), на среднем уровне – коммуникативная компетентность и эмпатия, на низком уровне – самооценка. О влиянии ассертивности на толерантность можно судить по отношению испытуемых группы

А к таким личностным чертам как ответственность, эффективность в делах, твёрдая воля, выявленным при тестировании ценностных ориентаций. Наибольшее негативное влияние на толерантность оказывают невротичность и депрессивность — на очень высоком уровне, агрессивность — на высоком уровне и ситуативная и личностная тревожность — на низком уровне.

Таблица 2. Корреляционные связи между толерантностью и личностными чертами в группе Б

Личностные	Толе-	Эмоц.	Ком.	Эмпа-	Агрес-	Само-	Депр-	Невро-	Сит.	Лич.
черты	рант.	уст.	комп.	ТИЯ	сивн.	оценка	ессив.	ТИЗМ	трев.	трев.
Толерант.	1.00	.78	.66	.62	82	.68	86	94	32	38
Эмоц. уст.	.78	1.00	.68	.58	89	.64	86	84	47	56
Ком. комп.	.66	.68	1.00	.85	83	.75	73	92	.28	.26
Эмпатия	.62	.58	.85	1.00	94	.54	.12	51	.16	.32
Агрессия	82	89	83	94	1.00	53	.28	.24	.46	.48
Самооценка	.68	.64	.75	.54	53	1.00	77	56	.27	83
Депрессия	82	86	73	.12	.28	77	1.00	.74	.17	.55
Невротизм	88	84	92	51	.24	56	.74	1.00	.85	.78
Сит. трев.	32	47	.28	.16	.46	.27	.17	.85	1.00	.18
Лич. трев.	42	56	.45	.32	.48	83	.55	.78	.18	1.00

Коэффициенты корреляции определены при $p \le 0.05$.

Показатели корреляционных связей толерантности с личностными чертами в группе Б свидетельствуют о наибольшем положительном влиянии на толерантность эмоциональной устойчивости — на высоком уровне, самооценки, коммуникативной компетентности, эмпатии — на

среднем уровне. Наибольшее негативное влияние на толерантность оказывают невротичность, агрессивность, депрессивность — на высоком уровне, личностная тревожность — на низком уровне. Корреляционная связь между толерантностью и ситуативной и личностной тревожнос-

тью статистически незначима.

При сравнении корреляционных связей толерантности с личностными чертами в группах А и Б можно отметить, что зависимость толерантности от эмоциональной устойчивости, коммуникативной компетентности, самооценки возрастает в группе Б по сравнению с группой А. В то же время негативное влияние агрессивности, депрессивности и невротичности на толерантность усиливается, тем самым подтверждается негативное влияние на некоторые личностные черты работников длительной работы в правоохранительных органах.

Результаты обследования показывают, что как молодые, так и опытные сотрудники МВД в силу специфики своей работы нуждаются в психологической поддержке для повышения эффективности своей профессиональной деятельности. При этом основными направлениями работы по оказанию психологической помощи могут быть тренинги по повышению толерантности, эмоциональной устойчивости, коммуникативной компетентности, способности к эмпатии, снижению агрессивности, доминантности, тревожности, невротичности.

Тренинги толерантности работников правоохранительных органов проводились по сценариям, подобным тем, по которым проводятся учения по борьбе с террористами. Таким образом создаются ситуации общения с преступниками, подследственными, правонарушителями. Моделируется поведение участников тренинга в конкретных ситуациях. Поведение и действия участников тренинга в

конкретных ситуациях общения анализируются совместно со всеми участниками.

Тренингам предшествуют теоретические занятия, на которых участников знакомят с основами философско-этических учений, гуманистической психологии о толерантности, с системой взглядов, убеждений, ценностей, мотивов, установок, необходимых для осуществления толерантного поведения, что создаёт прочную базу для анализа собственных отношений с другими, вооружает методами и приёмами построения взаимоотношений на гуманных, ненасильственных началах.

Развитию способности к толерантному поведению способствует психологический тренинг формирования способов адекватного реагирования личности на напряжённые ситуации с помощью методов самонаблюдения. Основной задачей тренинга совладания является формирование у каждого участника группы позитивного отношения к себе в целом на основе принятия прошлого жизненного опыта и осознания своего возможного будущего, создание нового положительного образа себя и формирование позитивного восприятия окружающего мира через осознание причинно-следственных закономерностей происходящих событий. В процессе тренинга развиваются качества, обеспечивающие адекватную самореализацию личности в межличностных взаимоотношениях, навыки эмоциональной и рациональной компетентности, приёмы адекватного самопознания, формируются оптимальные механизмы сопряжения желаний, способностей и возможностей.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности / Е. Ю.Клепцова. М.: Академ. Проект, 2004.
- 2. Алексеева Л. Ф. Активность. Адаптация. Развитие / Л. Ф.Алексеева. Томск: STT, 2007.

МОСКОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ МВД РОССИИ



УДК 377 ББК 74.57

КОНСТРУИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Е. В. Сидоркина

В статье рассматривается процесс формирования коллективной жизнедеятельности студентов на макро-, мезо- и микроуровнях. Раскрываются аспекты создания органов студенческого самоуправления, которые предоставляют учащимся возможность развиваться и пробовать себя в новых ролях в образовательном пространстве вуза.

Ключевые слова

Студенческий коллектив, формирование личности, взаимодействие, сотрудничество, творчество, внеаудиторная деятельность, самореализация

егодня к выпускнику вуза предъявляются требования как профессии онально и социально компетентной личности, которые обусловлены возрастными особенностями молодых людей. Именно во время профессионального обучения в вузе студент завершает выработку своей жизненной позиции, то есть определяет свое отношение к миру и собственной жизни в этом мире, переходит к осознанному саморазвитию и самовоспитанию. Исходя из этого, перед вузами стоят сложные задачи формирования не только профессиональных знаний и умений выпускников, но и развития социально-значимых качеств личности, прежде всего, ответственного отношения студенчества к возможностям освоения новых деятельностных ролей в социуме. И здесь не обойтись без коллективной жизнедеятельности, требующей проявления ее участниками целого спектра непреходящих по значимости человеческих качеств. Успех развивающейся коллективной жизнедеятельности в творчестве, событийности, преодолении трудностей (в познании и труде, в делах и поступках), в радости общения, в том числе со всеми участниками образовательного процесса.

Для коллективов высокого уровня развития специфична самоорганизация, как для личности — самовоспитание. В связи с этим в последнее время резко возросла роль структур студенческого самоуправления как потенциальных партнеров административного аппарата, активно участвующих в социальном управлении. Когда речь идет о реальном самоуправлении дело не столько в «студенческом правительстве», а важна вовлеченность каждого в решение разных вопросов. Это многократно повышает общую активность и

заинтересованность, усиливает стремление участвовать в тех или иных начинаниях. Вуз приобретает в таком случае характер «своего дома» [3. С. 158-159].

Задача современной концепции воспитания студентов РФ - обозначить смысловое поле, критерии и ориентации воспитательного процесса в вузе, предложить идеи, цели, направления, формы и методы воспитания личности будущего специалиста с высшем профессиональном образованием для создания в каждом вузе РФ своей авторской системы воспитания студентов [2.С.168]. В соответствии с концепцией воспитания студентов РФ Рязанский филиал Московского университета МВД России принимает и применяет следующие идеи: качество – это степень удовлетворения запросов потребителя (студента, курсанта, слушателя, преподавателя, сотрудника, работодателя, общества), степень пригодности выпускника к эффективной работе. Практическая цель концепции сводится к формированию жизнеспособной личности, способной адекватно реагировать, быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям, принимать управленческие решения, обладающей активностью, целеустремленностью и предприимчивостью.

Личность развивается только в деятельности и общении. Чем более разнообразна и педагогически целесообразна деятельность студентов и гуманно их общение, тем более эффективен процесс воспитания. В связи с этим данная концепция вуза обращает особое внимание на необходимость повышения уровня сотрудничества в рамках (коллектив вуза - коллектив факультета – коллектив курса – коллектив группы – коллектив подгруппы). Благодаря созданию такой единой структуры происходит координация и интеграция воспитательных усилий кафедр, преподавателей, сотрудников вуза и укрепление сотрудничества с учащимися, что в конечном результате сплачивает вузовский коллектив. В результате создается своего рода «фонд» в виде совместных целей, норм общественного мнения, практической деятельности, общения, отношений, поступков, которые способны развивать коммуникативные, креативные, организаторские способности и умения личности.

В соответствии с концепцией воспитания студентов (курсантов, слушателей) Рязанского филиала Московского университета МВД России, которая предполагает изменение позиции студента от объекта воздействия преподавателя до активного участника развития и преобразования своей личности, отношений с окружающими, любое хорошо организованное внеаудиторное мероприятие, предусматривает определенную роль и место для каждого учащегося, возможность смены ролей в соответствии с моделью формирования студенческого коллектива на макро-, мезо- и микроуровнях.

Первоочередная задача первокурсника – адаптация и постепенное включение в деятельность. В современной педагогике и психологии понятие адаптации рассматривается как «процесс включения личности во взаимодействие с социальной средой, предполагающий ориентировку в ней, осознание проблем, возникающих в ходе этого взаимодействия, и нахождение путей их разрешения, выбор наиболее адекватной для нее деятельности в данных условиях с целью достижения оптимального соответствия между личностью и социальной средой» [4. С. 4].

Будущий специалист пытается понять и осознать суть выбранной профессиональной сферы, а также оценить и принять (а может быть не принять) атмосферу и культуру, свойственную данному учебному заведению. Ряд абитуриентов, став студентами, не всегда легко справляются с новым социальным статусом, поэтому более склонны к дезадаптации. В связи с этим данный процесс должен быть целенаправленным и осуществляться через комплекс ключевых мероприятий вуза.

На этом этапе задачи факультета, пре-

подавателя-куратора предусматривают личностно-ориентированное информирование учащегося о возможностях внеаудиторной деятельности, содействие в первых пробах группе и студенту в осуществлении социально-значимой деятельности. Включение учащегося в любой вид деятельности должно быть подготовленным. Необходимо создать не только благоприятную психологическую атмосферу, но и предоставить студенту как можно больше информации о предстоящем мероприятии.

Процесс включения в деятельность для студентов факультета начинается с инструктивно-методического сбора, на котором происходит первое погружение первокурсника в среду образовательного процесса вуза.

Целями данного сбора являются:

- 1) способствование процессу коллективообразования (в студенческой группе, по специальностям и курсам);
- 2) знакомство с вузом, будущей профессией, со спецификой учебной и внеаудиторной деятельностей;
- 3) формирование положительного отношения к вузу, будущей профессии;
- 4) способствование активному включению студентов в учебный процесс и общественную жизнь вуза.

Большое внимание также уделяется индивидуальной и групповой рефлексии учащихся, выработки у студентов навыков совместной деятельности, самореализации.

Программа учебно-методических сборов рассчитана на 2-3 дня, каждый из которых предполагает ряд мероприятий, выстроенных в соответствии с тематикой («Я и вуз», «Я и общественно-полезная деятельность в вузе», «Я и группа»).

В результате проведения данных сборов студент знакомится с историей и традициями вуза, факультета, с преподавателями кафедр, что способствует формированию представлений об особенностях учебного процесса и успешной адаптации учащихся, погружению в вузовскую среду.

Включение первокурсников во внеау-

диторную деятельность вуза происходит на протяжении всего учебного года через организацию следующих форм работы:

- 1) содействие кураторов учащимся своей студенческой группы. Куратор помогает первокурсникам в организации совместной деятельности, консультирует по вопросам специфики учебного процесса, внеаудиторных мероприятий, транслирует идеи и ценности вуза;
- 2) собрания студенческих групп, которые проводятся руководством вуза, внебюджетного факультета и преподавателями. Основные задачи собрания информирование учащихся о возможных вариантах участия в рамках проведения конкретного мероприятия и о дальнейших перспективах деятельности;
- 3) индивидуальное консультирование. Преподаватели, кураторы учебных групп, сотрудники внебюджетного факультета часто оказывают эмоциональное содействие и информирование, способствующее включению учащегося в студенческую группу и организации совместной эффективной деятельности внутри нее.

На завершающем этапе адаптационного периода кураторами студенческих групп проводятся организационные собрания с целью анализа полученной информации о первокурсниках. В результате учащиеся получают сведения об изменении своего личностного состояния, возможности личного роста в процессе профессионального становления.

Таким образом, мероприятия, организуемые преподавателями кураторами, сотрудниками внебюджетного факультета на первом курсе обучения студентов, направлены на формирование положительного, мотивационно-ценностного отношения к избранной профессии, будущей деятельности и подготовки к ней; предоставление полной информации учащимся относительно учебного процесса и общественной жизни в филиале; включение студентов в коллективно-творческую и организаторскую деятельность.

Второкурсники играют важную роль в процессе формирования студенческого коллектива факультета. На этапе организации обмена социальным опытом учащиеся выступают как основные субъекты подготовки и проведения внеаудиторных мероприятий, проводимых в вузе. Отсюда формирование студенческого коллектива и приобретение социального опыта происходят в процессе практической деятельности для успешной организации, которой созданы следующие условия:

- во-первых, информирование учащихся об алгоритмах организации внеаудиторной деятельности вуза. Сотрудники внебюджетного факультета, кураторы учебных групп способствуют тому, чтобы у студента сложилось представление о путях и средствах организации совместной деятельности с курсантами и слушателями, о потенциальных возможностях их взаимодействия и о способах применения своих способностей для реализации определенного проекта.

- во-вторых, содействие в осмыслении ситуаций взаимодействия в процессе внеаудиторной деятельности факультета. Осмысление осуществляется в результате индивидуальной и групповой рефлексии, организованной сотрудниками внебюджетного факультета, преподавателямикураторами учебных групп. Групповая рефлексия необходима, когда в группе в процессе организации совместной деятельности возникают конфликтные ситуации, а также по ее завершению. Индивидуальная рефлексия организовывается в основном для слабоуспевающих и менее активных студентов. Она способствует формированию отношений диалога с окружающими, нахождению своего места в группе, соотнесению своих личных способностей с требованиями, предъявляемыми к учащимся вуза.

Студенты третьего курса занимаются организацией общественно-полезных дел, как в стенах филиала, так и за его пределами. Для старшеклассников сред-

них общеобразовательных учреждений они проводят семинарские занятия по темам: «Борьба с терроризмом и экстремизмом», «Воспитание толерантного отношения к другим национальностям» и др.

Студенты четвертого курса являются активными помощниками-наставниками первокурсников. Задачи их работы близки к деятельности преподавателей-кураторов. Они эмоционально заинтересовывают своих младших однокурсников в проведении совместных внеаудиторных мероприятий, проводят анализ и рефлексию результатов их деятельности в рамках филиала.

К пятому курсу у студентов сильно выражены индивидуальные наклонности и интересы к учебе, науке, внеаудиторной деятельности, будущей профессии. На этом этапе эффективной представляется работа со стороны преподавателей, сотрудников внебюджетного факультета по подбору индивидуальных ролей и поручений для студентов. Применяемая система распределения ролей через разнообразие ситуаций позволяет студенту менять собственную роль и деятельность в ней, продвигаясь от этапа адаптации к этапу самореализации.

Студенты старших курсов самостоятельно организовывают проекты, собирают для работы над ними группу активистов, планируют и анализируют собственную деятельность. Несмотря на имеющийся опыт социального взаимодействия у студентов могут возникнуть внутренние противоречия и проблемы, которые связаны с неуверенностью в собственных силах или наоборот с большим энтузиазмом, для которого они не могут найти применения. В этом случае молодому человеку требуется содействие педагога, его одобрение в осознании своих возможностей и целей участия во внеаудиторной деятельности.

Наступает завершающий этап самореализации, который способствует:

- во- первых, молодой человек опреде-

ляет свои планы и интересы во внеаудиторной деятельности факультета, филиала, ищет пути и средства для самореализации в процессе социального взаимодействия с другими учащимися, преподавателями.

- во-вторых, при помощи информационной поддержки со стороны преподавателей, сотрудников внебюджетного факультета, студенты получают сведения о том, как сделать свою деятельность более эффективной.
- в-третьих, студенты получают эмоциональную поддержку, что способствует реализации студенческих инициатив в коллективе группы, факультета, курса, вуза.

Таким образом, модель формирования студенческого коллектива на макроуровне, способствует его сплочению в рамках вуза и факультета.

Практика формирования студенческого коллектива на мезоуровне может быть представлена программой «Яркая жизнь», которая включает в себя ряд ключевых дел, способствующих реализации творческих проектов с применением на себя различных ролей (участника, исполнителя, организатора и др.).

Одним из таких ключевых дел является проведение мероприятия «Знакомьтесь – мы 1 курс», которое является не только первым самостоятельным опытом организации совместной деятельности первокурсников, но и дает возможность проявить себя, найти свое место в вузе. Каждая из групп 1 курса подготавливает творческое выступление о себе на 10-12 минут, которое после окончания мероприятия оценивается руководством внебюджетного факультета, преподавателями кураторами и студентами старших курсов.

В основе организации всех внеаудиторных мероприятий лежит алгоритм коллективно-творческой деятельности:

- предварительная работа (беседы с учащимися, с активом студенческих групп);
 - совместное планирование (обдумыва-

ние содержания мероприятия, распределение полномочий, определение сроков проведения и др.);

- коллективное проведение мероприятия;
- совместное подведение итогов проведенного мероприятия (оценивание, анализ, рефлексия). На данном этапе необходимо учитывать что, «от того как люди отражают и интерпретируют облик и поведение и оценивают возможности друг друга, во многом зависит характер их взаимодействия и результаты, к которым они приходят в совместной деятельности» [1. С. 3].
- будущее планирование (поиск новых замыслов и путей их решения, которые вырабатываются в ходе «мозгового штурма»). Мозговой штурм учит эффективно работать в коллективе. Данный метод позволяет генерировать большее количество идей, а затем выбирать из них те, которые лучше всего решают поставленную задачу.

На каждом этапе работы над коллективным творческим делом, как правило, есть свой ситуативный лидер: лидер-генератор идей, лидер-исследователь, лидер-оформитель мероприятия, лидер-режиссер презентации; каждый учащийся в зависимости от своих сильных сторон активно включается в работу на нужном этапе. В рамках проведения подобных мероприятий могут быть образованы подгруппы, предлагающие различные пути решения проблемы, идеи, гипотезы, точки зрения; элемент соревнования между ними, как правило, повышает мотивацию участников и положительно влияет на качество выполнения задания.

В результате проведения подобных внеаудиторных мероприятий у учащихся формируются навыки сотрудничества, что способствует их развитию в качестве социально зрелой личности. Являясь базовым, конструирующим явлением коллективно-творческая деятельность в то же время формирует мотивационно-поведенческую сферу личности. В процессе коллективного планирования студенты самостоятельно предлагают проекты и пути их осуществления,

а не по чужой указке, поэтому проводимые мероприятия выступают для личности как нечто ценное, как мотив настоящего поведения и программа будущего.

Таким образом, все мероприятия, проводимые на макро- и мезоуровнях, способствуют сплочению студенческих групп и подгрупп, то есть являются катализаторами формирования коллектива учащихся на микроуровне.

Студенческое самоуправление, являясь неотъемлемым структурным компонентом развивающейся коллективной жизнедеятельности, организует ее содержание, которое определяет необходимость появления тех или иных форм самоуправления.

Так как данный вуз входит в систему учебных заведений МВД России студенты учатся сотрудничать не только между собой, преподавателями и сотрудниками филиала, но и с курсантами, слушателями. Для этой цели в вузе был создан Совет курсантов, слушателей и студентов

(Совет КСС). Он является одной из форм самоуправления филиала и создан для обеспечения прав учащихся в управлении образовательным процессом, решения вопросов жизнедеятельности студентов (курсантов, слушателей), развития их социальной активности, поддержки и реализации социальных инициатив.

На уровне факультета студенческое самоуправление осуществляют такие общественные органы как: старостат, собрание организаторов групп. Центрообразующим органом студенческого самоуправления на факультете является Студенческий совет внебюджетного факультета, в который входит студенческий актив всех групп.

На уровне академической группы основным органом самоуправления является Собрание группы. Оперативным исполнительным органом самоуправления является Совет академической группы, в состав которого входят куратор группы, староста и организатор группы (схема1).

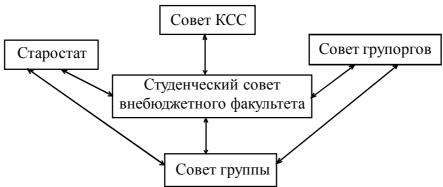


Схема1. Модель формирования студенческого самоуправления в вузе

Воспитательный процесс вуза должен содействовать становлению личности, расширению и укреплению основных компетенций специалиста, способствовать раскрытию творческого потенциала студента, повышению личной ответственности за социальную реализацию собственного предназначения и признания. Тогда система студенческих сообществ может стать одним из действенных средств воспитательного процесса. При этом, чем многообразнее данная структура в вузе, тем более широкими и разнооб-

разными компетенциями смогут овладеть учащиеся. В результате взаимодействия студентов с воспитательной средой вуза формируются личность будущего специалиста с активной жизненной позицией, способная регулировать отношения с другими субъектами данного образовательного пространства. Такой будущий специалист имеет необходимые представления о современной действительности, а в его деятельности реализуется субъектный опыт, приобретенный в системе студенческого самоуправления вуза.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1. Бодалев, А. А. Восприятие человека человеком. Л.: Изд-во ЛГУ, 1965. 123 с.
- 2. Воспитание студентов вузов Российской Федерации (материалы концепции) (В. Т. Лисовский) / Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы. М.: Издательский сервис, 2005. 480 с.
- 3. Казакина, М. Г. Школьная жизнь в России и Америке: воспитание человечности. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2006. 768 с.
- 4. Ключникова, Л. В. Взаимосвязь социально-психологической адаптации переселенцев и межгруппового восприятия: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. M., 2001. $26\ c$.

ШКОЛА НАРОДНЫХ ИСКУССТВ (г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ)



УДК 37.013 ББК 74.00

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ РУССКОГО СКУЛЬПТОРА АННЫ СЕМЁНОВНЫ ГОЛУБКИНОЙ

Т. А. Черникова

Статья рассказывает об исследованиях скульптора А. С. Голубкиной в совершенствовании мастерства, о самоотверженной преданности её работе, о педагогическом наследии: литературном (теоретическом) – «Несколько слов о ремесле скульптора», и практическом – скульптурных композициях, составляющих национальную гордость России.

Ключевые слова

Учитель, скульптор, творчество, гармония, мироощущение, исследование

а рубеже XIX-XX веков в России происходила перемена не только общественно-политической формации. «Серебряный век», принёсший так много имён, прославивших культурное наследие России, постепенно уходил в прошлое. На смену ему вставал век нового времени – человека-творца революционного типа.

Эпоха перемен несла стремительность, символизм, экспрессию. Молодые таланты ощущали революционные перемены всем своим существом, это отражалось в их творчестве, в искании выражения мироощущения в материале, исследовании новых возможностей для реализации идей.

Одним из таких новаторов нового времени оказалась русский скульптор Анна Семёновна Голубкина. Самобытный талант, выросший в городе Зарайске, получивший своё развитие в Художественном

училище, ярко проявлялся и в период её обучения в Академии Художеств в Санкт-Петербурге. Но возраст и мятежность духа торопили Анну искать новые пути совершенствования своего таланта, не позволяли ей тратить столь много бесценного времени на рутинные, не нужные, как она считала, упражнения.

Несмотря на столь горячее желание найти для себя учителя с большой буквы, она только во второй раз пребывания в Париже смогла назвать таковым Огюста Родена, согласившегося давать ей консультации. Родство духа Огюста Родена, его понимание души Анны позволило русскому молодому скульптору раскрыться в мастерских маэстро, утвердиться в собственной состоятельности творить по-новому.

Отправившись в Париж, Анна была в растерянности, в муках творческих исканий. Раскритикованная русскими препо-

давателями, многие из которых считали её манеру лепить отсутствием терпения или необучаемостью, Анна, страдая душой, непониманием ситуации, нашла того, кто дал ей уверенность, подтвердил её право на творчество как новатора-художника, научил работать. «Скульптурным импрессионизмом» будет вскоре называться её манера творить. Спустя много лет Анна Семёновна Голубкина станет вместе с другими художниками у истоков новой школы русской скульптуры.

«Нужно учиться у одной лишь богини – природы» – это высказывание Роден оставил в своём педагогическом наследии для последующих поколений. Анна Голубкина получила от своего Учителя именно то, что было гармонично её духу, её мироощущению. «Страстность физического тела» скульптуры Родена в её работах превратилась в изливающуюся мятежность души модели, утончённую психику её портрета. Удивительное соединение «душ» материала скульптуры и самого скульптора с тонкой сущностью модели, одушевлённой или нет – именно это отличало теперь А. С. Голубкину от других ваятелей.

В 1923 году она напишет единственный педагогический литературный труд «Несколько слов о ремесле скульптора», похожий на «оду материалу»: так поэтически точно она передаёт тонкие свойства глины, разной по цвету, по плотности, по пластике — «живая рабочая глина — большая красота, относиться к ней небрежно — то же, что топтать цветы»...

Голубкина, сама того не подозревая, напишет это «белое» поэтическое произведение, посвященное ваянию, созданию образов, населяющих этот мир, по сути своей, своеобразное признание Любви к Создателю. Но Голубкина ни одним словом не выдаёт своего настоящего чувства, да и едва ли понимает она это сама. Скорее, что нет. Её полностью поглощает деятельность, не сама философия предмета, а через неё, сквозь неё Голубкина является миру как «делатель» из материи,

из того, что только что было «ничем». В её работах присутствует непременный дуализм: воспевание стихии природы воедино с индивидуумом человека как высшей формой жизни, каждое движение предмета образа единственное в своём роде, существует только миг и вот теперь — оно запечатлено, «поймано», «понятно»... Создание задуманного образа гармонично для неё с её пониманием «души» предмета тонким, интуитивным, безошибочным чутьём самой его сути.

Без приближения к пониманию «замысла произведения Создателя» Анна Семёновна Голубкина словно чувствует, что не имеет права начать ваять скульптуру. Она, по её словам, задолго до непосредственного приступления к работе вначале «нацеливается» вылепить кого-то или что-то. В этом « нацеливании» и заключается её ожидание понимания сути души предмета ваяния, подсознательное или сознательное размышление о «состоянии» его в данный отрезок времени.

В письме к сестре, например, она пишет: «Хочу ещё сделать А. Н. Скрябина, лицо неблагодарное, но я нашла зацепку и хочу попробовать. Я была в его музее и вижу, что можно его сделать с его музыкой, чего все его портреты не дают»¹. Именно, что сделать с музыкой Скрябина думает Голубкина при «нацеливании» на его портрет, здесь видно, как талант скульптора воспринимает равноценный по силе другой талант — не зрительно, а через видимое чувствует суть души.

Анна Семёновна пишет в своём «педагогическом наследии» что, подчинив себе глину, скульптор впоследствии подчинит себе любой материал, будь то мрамор, камень или дерево, советует учиться у детей. «Только у детей видна цельность чувства и ума». По сути, это тот же, присущий Голубкиной, дуализм её скульптуры.

Чтобы исследовать способности разных материалов (глины, дерева, бронзы, камня) передавать чувственность, тонкость изваняния, она пробует переводить

в них одну и ту же работу: например, в 1903 году выполнен в гипсе портрет Срединой, затем этот же портрет отлит в бронзе. В 1904 году тот же портрет «сработан» Анной Семёновной в дереве.

«Движение подобно конструкции, должно быть почувствовано внутри: ассирийцы и египтяне передавали стремительное движение при неподвижной одежде»², и она ищет именно тот материал, особенно подходящий для того или иного портрета. Ведь, чтобы учить, необходимо было всё знать самой. Особенно трогает её отношение к изваянию, как к живому существу. Мало только слепить — надо еще «вдохнуть душу», — учила своих студентов А. С. Голубкина.

Анна Семёновна Голубкина занялась преподаванием после октябрьской революции 1917 года. С 1918 по 1920 год она ведёт занятия со студентами в Свободных государственных мастерских, а позже, с 1920 года по 1922 год — преподает на скульптурном отделении ВХУТЕМАСа.

Известный кинорежиссёр М. И. Ромм так писал о ней: «Голубкина, прежде всего, учила нас безграничной преданности в служении искусством народу, она прививала нам самоотверженную любовь к работе, учила быть в искусстве всегда честным, правдивым и, главное, реалистическим художником. Во время всех бесконечных левацких ухищрений, всевозможных «изломов» Голубкина одна держала во ВХУТЕМАСе знамя русской реалистической и идейной скульптуры»³.

Главное, чему учила скульптор своих студентов – любовь к жизни. Без любви к человеку ли, к животному не может про-изведение быть настоящим, трепетным, живым. Действительно, её портреты заставляют вздрагивать душу, останавлива-

ют мгновение времени. «Манька» ли, портрет ли Срединой, «Старая», «Земля», портрет Е. П. Захарьиной или самого Христа – все одинаково трепетно живы, «смотрят», «говорят». Время не имеет силы, ни границ. Любовь к жизни оставила Анна Голубкина своим потомкам, разгадав загадку земной вечности и попытавшись научить их этой загадке.

Осенью 1922 года Голубкина покинула ВХУТЕМАС и устроилась работать в художественную студию скульптора Шора преподавателем скульптуры. Но из-за болезни вскоре покидает и её.

Начиная с 1925 года Анна Семёновна, поправив здоровье, с новыми силами принимается за работу, выполнив портреты двух своих помощников. А в 1927 году – скульптор создаёт два самых известных своих шедевра: «Берёзку» и портрет Л. Н. Толстого

Через пять лет после её смерти в бывшей мастерской в Левшинском переулке (ныне улица Щукина) открылся музеймастерская А. С. Голубкиной, где бережно хранится большая часть художественного наследия скульптура.

Педагогическое наследие такого скульптора с мировым именем, как Голубкина Анна Семёновна не является просто литературным трудом или частью времени, посвящённого ею «учительствованию». Это бесценный дар потомкам, дающий возможность учиться всегда, созерцая её работы. Бесконечность времени остановлена в них, вечность жизни, любовь автора к своим моделям поразительна. Спустя целый век для нас всё так же живы и одухотворённы образы, созданные удивительным русским мастером, гордостью национального достояния, Анной Семёновной Голубкиной.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Лукьянов С. Жизнь А. С. Голубкиной. Документальная биография. – М., 1975. – С. 164.

 $^{^2}$ Корович Н. А. Голубкина А. С. Письма. Несколько слов о ремесле скульптора. – М., 1983. – С. 118.

³ Лукьянов С. Жизнь А. С. Голубкиной. Документальная биография. – М., 1975. – С. 164.

SUMMARY

Ryndin I. Y. The Returning of Kiev Eldership under the Governing of Prince Svyatoslav Vsevolodovich (1174-1194) // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 3 – 11.

Key words

Grand Duke, eldership, prince's duumvirate, «Vladimir tribe»

Summary

The consideration of the political situation in Russia after the death of prince Andrey Bogolubsky. The reasons of temporary loss of supremacy of Vladimir- Suzdal principality. The struggle of Svyatoslav Vsevolodovich for recovery of Kiev Grand Duke status. 2 centers of supreme power in Russia. Duumvirate of Svyatoslav Vsevolodovich and Rurik Rostislavovich as a means against a growing role of Vladimir Grand Duke.

Yarho V. A. The Nobility Life // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 12–29. [1,4 п. л.]

Key words

Estate, neighbourhood, landlord will, way of life, servants, serfes, servants, Ryazan region, Zaraisky district, imperor, imperatrice, military service.

Summary

The description of nobility life in Ryazan region on the material of several families, depicted in life of their rural estates. Full power with no legal limitations created conditions to full demonstration of human qualities of people who were sovereigns of lands and peasants. There was full dependence with lords of estate and its life. The lords were very different people – heroes, despots, good managers and playboys – the article "The nobility life" makes the story of estate life in Ryazan region.

Grigorov A. I. The 35TH Artillery Brigade. Casualty Lists in 1914-1918 // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 30– 54. [2,0 п. л.]

Key words

World War I, Russian impire army, 35th artillery brigade, 35th infantry division, combat actions, casualties

Summary

The article gives shorts history essay for 35th artillery brigade of Russian impire army from very beginning till 1917 and also its history during the World War I till April 1918. Casualty list of 35th artillery brigade for combat casualties is given for 1914-1918.

Voevoda E. V. Developing Tolerance in Students through Foreign Language Teaching // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 55– 60. [0,5 п. л.]

Pedagogy, education

Key words

Tolerance, multicultural environment, values, globalization, cross-cultural communication, semantic diversity, concepts

Summary

The article covers the problem of developing linguistic, social and cultural tolerance, one of the professionally relevant competences of students majoring in international relations. The author suggests that phonetic, lexical and grammar peculiarities of a foreign language should be seen as part of the cultural pattern of a certain ethnic community, and maps out the ways of exposing students to foreign cultures as part of developing linguistic and sociocultural tolerance.

Gerova N. V. Perfection of Requirements to Methody Complex for Teaching of Educational Process on Specialities of a Humanitarian Direction in Pedagogical High School // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 61 – 65. [0,4 п. л.]

Key words

ICT, state educational standard of high school, methody complex for teaching, the computer information environment of training, didactic possibilities, information tutorials

Summary

This article deals with the use means of ICT in activity of teachers of humanitarian disciplines. Also advantages of use means of ICT before traditional tutorials are allocated and didactic possibilities means of ICT are allocated. In article problems of use means of ICT and requirements to methody complex for teaching in conditions of use means of ICT are defined.

Gerova N. V., Andreev V. V., Tebenkova T. V. Theoretical Preconditions of Increase of Professional Development of Teachers of Humanitarian General Educational Disciplines // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 66 – 70. [0,4 п. л.]

Key words

Information culture, the information environment, professional development, expert training systems, educational databases

Summary

This article deals with the concept of information culture as basic component of professional development of the modern teacher, necessity and directions of use means of ICT in professional work of teachers of humanitarian disciplines.

Efremov A. Yu. Paradigma Approach to the Problem of Formation of Professional Competence of a Person // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 71– 76. [0,5 п. л.]

Key words

Modern education, peronality, specialist, mass communication, professional competency, paradigmal approach, binarity

Summary

Paradigm shift in modern scientific outlook. Methodology of a developing paradigm and educational standards of the third generation. An educational paradigm in an information society. Paradigma binarity and paradigma supplementation. Formation of professional competence of a person as an educational paradigm. A mass communication in a paradigm of professional formation of personal competence of the specialist.

Kornienko A. F. Psyche and Psychical Processes: Unified System of Psychological Concepts // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 77 – 89. [1,1 п. л.]

Key words

Psyche, psychical processes, evolution of psychical forms of reflection, system of psychological concepts

Summary

Biological value of psyche as a special form of reflection of reality is revealed. In accordance with this value, new definitions of psyche and psychical process are formulated. Definitions of cognitive, emotional and strong-willed psychical processes and their classification based on specificity of the content of reality reflected in them are offered. Interrelation and dynamics of evolutionary development of psychical processes are shown in the original scheme. New interpretations of such psychological concepts as «consciousness», «awareness»,

«conscious» and «unconscious» are suggested. With definitions of psyche and psychical processes they form the basis for creating an unified system of psychological concepts in General Psychology.

Kostin K. K. Psychologo-Pedagogical Aspects Qualities of Preparation of the Military Man // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 90 – 101. [1,0 п. л.]

Key words

Quality of preparation, the training concept, educational process, military-vocational training **Summary**

Article is devoted the analysis of various aspects of improvement of quality of preparation of military men. The general laws in carrying out of psihologo-pedagogical maintenance of the general and special preparation of various categories of military men are revealed. Features of the organisation of psychological preparation of trainees during uchebno-fighting activity are shown. It is recommended to pay special attention on necessity to change approaches to preparation sergeant cases.

Lassan L. P. Diagnostics of Disturbance of Cognitive Functions at a Hydrocephaly // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 102 – 108. [0,6 п. л.]

Key words

A hydrocephaly, cognitive functions, school age

Summary

In work results of psychological research of cognitive functions 78 sick of a hydrocephaly and 119 healthy four age groups are presented: 7-9 years, 10-12 years, 13-15 years and 16-18 years. For each age category the formula, allowing to carry each investigated individual or to sick of a hydrocephaly, or to the healthy is calculated.

Lenev Yu. A. The Improvement of Systemological Training of Tutors, who Have Different Categories in Military Institutions // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 109 – 114. [0,5 п. л.]

Key words

Essence, content and model of knowledge, skill and ability formation according to the theory of systemic formations; principles, methods and goals of organization of systemological training, its programming

Summary

This scientific article shows one of the important directions in the development of theory and practice, being applied in education of listeners and students in a military school. Functioning and development of educational system in a military institute depend completely on the level of systemological training of tutors, having different categories in a military institution.

The essence and peculiarities of systemological training, a model of the process, the content and the main ways of improvement of systemological training in a military institution and conditions, contributing to increase of its effectiveness are substantiated.

Mironov A. S. Preventive Maintenance of a Narcotism and the Offences Connected with It in Educational Process of High School // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 115 – 119. [0,4 п. л.]

Pedagogics

Key words

Narcotics, psychotropic substances, drug trafficking, antinarcotic propagation, the narcotism preventive maintenance, healthy way of life, the antinarcotic legislation.

Summary

Introduction in educational process of higher educational institutions of the program on preventive maintenance of a narcotism among students. A substantiation of necessity of the organisation of propagation against drugs in the educational environment on an example of MSTU of Bauman. Monitoring of public opinion on problems of the prevention of a narcotism and struggle against a drug trafficking. Offers on legislation perfection in the given sphere.

Mysina G. A. Stages of Creation and Development Health Saving up Obrazovatelno-Educational System of High School // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 120 – 126. [0,6 п. л.]

Pedagogics

Key words

Formation, education, health of students, the person, preventive maintenance of deviating conduct, Health saving up technologies, the system approach

Summary

One of main tasks reform of education is introduction Health saving up technologies in an educational-educate process. An anxiety about the health of students and preventive maintenance of deviating conduct is in higher educational establishments. Approach of the systems is in development of Health saving system an educational-educate process of institute.

Puzyrev A. V. Social-Psychological Representation of Biophilia and Necrophilia // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 127 – 139. [1,1 п. л.]

Key words

The criteria of self-development and self-destruction, Sigmund Freud, Erich Fromm, biophilia, necrophilia, system approach

Summary

In the following article two vectors in human mentality? the vector of development (biophilia) and the vector of destruction (necrophilia) are studied. The vector of development includes the attitude providing the multiplication of personal system relations whereas the vector of self-destruction reduces personal system relations. About 30 criteria of biophilia and necrophilia are mentioned in the article.

Artikhov T. A. Step Stage-by-Stage Restoration of Motives of Educational Activity during Readaptation in the Conditions of Evening School // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 140 – 143. [0,3 п. л.]

Key words

Evening school, step restoration of motives, readaptation to educational activity, typology of pupils of evening school

Summarv

We offer the innovative approach to process of training of pupils of the evening schools, built on a basis of logic of step stage-by-stage restoration of motives and skills of educational activity in a course of readaptation. Step stage-by-stage restoration of motives of educational activity is under construction on the basis of typology of pupils of a modern evening (replaceable) comprehensive school. The typology is resulted with the account of personal features and possibilities of the pupil, initial level of pedagogical and didactic neglect.

Bezruchenko T. E. Traditions and valuable relations in Russian family // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 144 – 149. [0,5 п. л.]

Key words

Tradition, valuable relations, Russian family, christianity, a spiritual unification

Summary

In given article actual aspects of traditions and valuable relations in family are examined. The special attention addresses on judgement of philosophical and pedagogical ideas of a problem of mutual relations and family education in domestic pedagogical culture of XVIII-XIX centuries.

Borisova E. A. The Structure and Contance of Prospective I-image of Elder School Students // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 150-156. [0,6 п. л.]

Key words

Prospective I-image, I-professional, elder school students, social role, educational institutions types

Summary

This article makes comparative analysis for structure and contentive specific features of prospective I-mage of elder school students. The I-image formation referes to actual problems of pedagogic psychology. We are interested in influence of educating environment on shaping the I-professional of elder students.

Vazherkina I. V. Inflence of Orthodoxy and East- Religious Mystical Doctrines on Spiritually-Moral Development of the Person // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 157 – 164. [0,6 п. л.]

Key words

Education, pedagogic, instruction, Orthodoxy, the Bible, belief in God, soul, spirituality, morality, Gospel, patristic writings, Christianity, heathenism, occultism, mysticism, sect, destructive cult, Buddhism, magic (art), esotericism, extrasensory individual, spiritism, meditation, training

Summary

In the given article we examined problems of necessity to rethink spiritual moral guidelines and values in the modern youth society. The existing situation in relation to national security in the sphere of spiritual life and prospect of its development is being analyzed. The use of Orthodox patristic heritage as social cultural filter for regulation of activity of the pseudoreligious, destructive and extremist movements, displayed on the territory of Russian state is being suggested.

Dutikova Y. S. The Problem of Diagnostics of Primary Teacher Professional and Personality Training // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 165 – 170. [0,5 п. л.]

Key words

Diagnostics, professional suitability, primary teacher professional and personality training, professional orientation exam

Summary

This article includes analysis of diagnostics of professional teacher training in Russian education. It singles out the basic components of primary teacher professional and personality training in transition from school to university. The contents and indices are determined, a special form of level diagnostics of primary teacher professional and personality training is represented.

Zelinskaya G. A. Use of Schemes of Critical Thinking in High School // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 171 – 177. [0,6 п. л.]

Key words

The scheme, critical thinking, the purpose, criteria, standards, conditions, problem, question, situation, training in high school

Summary

Work is devoted to development and discussion of details of use of the scheme of critical reflection on employment in high school. During development solved problems: working definition for critical thinking, оценивания its elements on conformity to standards, representation of the information on an input and an output of process, уровневой differentiations of critical reflection.

Ivanova N. A. Valuable Approach as the Basis of Developing of Teen's Civil Consciousness and Behaviour // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 178 – 183. [0,5 п. л.]

General pedagogies, pshychology

Key words

Valuable approach, valuable aims, basis civil qualities, civil consciousness, civil behaviour, the spheres of pshychological development of a personality

Summary

A number of basic civil qualities of a personality are described in the article. These qualities are described on the basis of the analysis of pshychological and pedagogical literature. These qualities modify civil consciousness and behaviour with the help of the valuable approach. The level of the personality's development, necessary for the developing of the civil person's characteristics, are analysed. The methods of valuable approach are destinguished.

Yehia A. Practice of Psychological Consultation for Reducing of Teachers' Burnout Syndrom // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 184 – 191. [0,6 п. л.]

Key words

Burnout syndrome, Stress, Psychological consultation, Stressful situations, occupational stress, psychological help for teachers

Summary

This article describes the opportunity of reducing the burnout syndrome using psychological consultation from positions of the humanistic approach. There are represented theoretically proved program of psychological consultation for teachers and the empirically proved facts of effective reducing the burnout syndrome.

Kostina N. K. The System of Professional Orientation in Cadet Classes in XXth Centure // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 192-196. [0,4 п. л.]

Key words

Professional orientation, patriotic teaching, military-professional orientation, forms of orientation, profile training

Summary

The article is devoted to the system of professional orientation in cadet classes. Special impact is made on investigation of extra-class work which makes possible pre-professional training of students. Here are demonstrated most effective forms of extra-class work, pointed on professional orientation of cadet class students.

Lebedeva I. V. The Effective Ways for the Psychological Support of the Seniors' Assertiveness Formation // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 197 – 203.

Key words

Assertiveness, assertive personality, self confidence, psychological support

Summary

This article araises the problem of the seniors' assertiveness formation. Moreover the major content of the article reflects the characteristic of assertiveness. Besides the research results of the psycho programme are thoroughly analysed by the psychologist. More than that this work can cause a huge interest among different kind of psychologists, teachers and past graduate students.

Poddubnaya O. Y. Principles of organizing educational environment over the Internet // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 204 – 209. [0,5 п. л.]

Key words

Internet environment, Internet resources, humanization, humanitarization, education, culture conformity, site, topicality, validity, links

Summary

The article deals with the guiding principles of organizing educational environment over the Internet and suggests criteria for selecting educational information by teachers and students.

Ryzhkova-Grishina L. V. About Particularity Some Acting ABC-Books and Scholastic-Methodical Allowance on Development Speech // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 210 – 218.

Key words

Abc-book, scholastic-methodical allowance, development speech, renewing the educational resource, mastering by speech, enrichment and activation of the dictionary, traditional and new approach, age particularities, motivation to education, language competency

Summary

The Process of the mastering by speech - long process, running in preschool, school age and beside adult person (M. R. Livov). Shaping communication-speech skills and skill begins with education. Education - an integral part of the scholastic process as a whole, without mastering skill reading impossible as the most further development and improvement speech, so and systematic formation and mastering others of discipline. In recently schoolchildren all more often face with the most latest information technology, electronic mass media and communications, but mastering modern educational technology does not introduce possible without initial knowledges, which they get on the most early stage of the education.

Ryzhukhin A. V. Antisocial Person's Perception of the Time // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 219 – 226. [0,6 п. л.]

Key words

Perception of the time, antisocial behavior, teenagers

Summary

We compared features of the immediate experience of the time and idea of the time in two groups of teenagers: ordinary schoolboys and antisocial persons that are registered in the police department for teenagers. We discovered particular qualities of time perception of teenagers with antisocial behavior, the most considerable of them are: inaccuracy of reproduction of time intervals with strongly pronounced tendency to theirs overestimation, that points to absence of the value of the time; hopeless attitude to the future with detraction of its importance; absence of feeling of relations between the past, present and future (time diffusion phenomenon) and idea of time as moving by irrespective of the subject.

Semyonova Yu. V. The Tolerance Development Problem of Legality Safeguarding Specialists // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 227 – 2338. [0,6 п. л.]

Key words

Tolerance, development, self-appraisal, communicative tolerance, aggression, psychological training

Summary

Results of psychodiagnostics indicating the difference in traits expression - self-appraisal, communicative tolerance, aggression, anxiety, assertiveness — of persons working in safeguarding systems less or more than 5 years; test results confirming personal traits positive changes determining the tolerance as result of psychological measures (theoretical training, the training of tolerance using as pattern training exercises against terrorists) use for tolerance development presented in the article.

Sidorkina H. V. Planning of Educational Field as a Basis of Student's Self-Administration Development // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 234 – 240. [0,6 п. л.]

Key words

Student's community, person formation, interaction, cooperation, creativity, extracurricular activity, self-actualization

Summary

In the article the process of formation student's community activity at macro-, meso and microlevels is observed. Aspects of creating student's self-administration agencies, which realize the possibility of student's development, new roles in educational space are represented.

Tchernikova T. A. Pedagogical Heritage of Russian Sculptor Anna Golubkina // Russian Scientific Journal. – 2009. – № 4 (11). – PP. 241 – 243. [0,3 п. л.]

Key words

The teacher, the sculptor, creativity, harmony, attitude, research

Summary

The article tells about researches a sculptor Golubkinoy A. in perfection of art, about selfless devotion to work, about a pedagogical legacy: literary (theoretical) «A few words are about the handicraft of sculptor», and practical – sculptural compositions, constituents national pride of Russia.

ABTOРЫ (AUTHORS)

АНДРЕЕВ Валерий Владимирович – старший преподаватель кафедры информатизации образования и методики информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (РГУ им. С. А. Есенина)

Контактная информация: E-mail: v.andreev@rsu.edu.ru; тел. 89105002887

АРТЫКОВ Тимур Абдуварисович — начальник учебного управления Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова, соискатель каферы педагогики Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова

Контактная информация: E-mail: artikhov@inbox.ru; тел. 8-(422)-46-72-78

БЕЗРУЧЕНКО Татьяна Евгеньевна – препод. социально-гуманитарных дисциплин Рязанского педагогического колледжа, соискатель кафедры педагогики РГУ им. С. А. Есенина *Контактная информация:* E-mail: tanya@post.rzn.ru; тел. 8-(9412)-45-18-70

БОРИСОВА Елена Александровна – методист кафедры психологии и педагогики личностного и профессионального развития по дополнительной образовательной программе «Преподаватель высшей школы» ф-та психологии СПбГУ; ответ. секретарь Вестника СПбУ серии 12 «Психология. Социология. Педагогика» по ф-ту психологии СПбГУ Контактная информация: E-mail: spbvest12@mail.ru; тел. 8-(921)-328-94-04

ВАЖЕРКИНА Ирина Владимировна – переводчик кафедры иностранных языков Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова *Контактная информация:* E-mail: vazherkina@yandex.ru; тел. 8-(920)-964-31-33

ВОЕВОДА Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка № 2 Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД РФ – МГИМО (У) МИД РФ *Контактная информация:* E-mail: elenavoevoda@yandex.ru; тел. 8-(495)-434-93-02

ГЕРОВА Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой информатизации образования и методики преподавания информатики РГУ им. С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: n.gerova@rsu.edu.ru; тел. 89105002887

ГРИГОРОВ Александр Игоревич – историк-исследователь, г. Москва *Контактная информация:* E-mail: grig_alex@mail.ru; тел. 8-(495)-305-76-85

ДУТИКОВА Юлия Сергеевна — старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования Коломенского государственного педагогического института *Контактная информация:* E-mail: Jilyadut@mail.ru; тел. 8-903-513-50-40

ЕФРЕМОВ Александр Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета непрерывного образования Российской академии правосудия (г. Воронеж) **Контактная информация:** E-mail: kap ksp@mail.ru; 8-(4732)-95-41-82

ЗЕЛИНСКАЯ Галина Александровна – старший преподаватель кафедры экономической теории Астраханского государственного технического университета

Контактная информация: E-mail: Zelinskiy@mail.ru; тел. 8-(961)-054-94-67

ИВАНОВА Надежда Александровна – учитель средней общеобразовательной школы № 28 г. Коломны, ассистент кафедры начального и дошкольного образования Коломенского государственного педагогического института

Контактная информация: E-mail: n.khavlina.gmail@com; тел. 8-(926)-103-25-91

ИХИЯ АФИФ [Yehia Afif] – аспирант факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, кафедра психологии и педагогики личностного и профессионального развития, преподаватель педагогического института в Хайфе, Израиль **Контактная информация:** E-mail: vodop@mail.ru; тел. 8-(911)-740-54-37

КОРНИЕНКО Александр Федорович – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета педагогики и психологии Академии социального образования (Казанский социально-юридический институт)

Контактная информация: E-mail: korniaf@inbox.ru; тел. 8-(843)-293-32-65

КОСТИН Кирилл Константинович – кандидат военных наук, профессор кафедры тактики Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова, член-корреспондент АВН

Контактная информация: дом. тел. 8-(4912)-25-26-71, раб. тел. 8-(4912)-44-94-24

КОСТИНА Наталья Кирилловна – аспирант кафедры педагогики РГУ им. С. А. Есенина *Контактная информация:* дом. тел. 8-(4912)-25-26-71

ЛАССАН Людмила Павловна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры клинической психологии Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена,

Контактная информация: E-mail: lassan@mail.ru; тел. 8-(921)-791-91-16

ЛЕБЕДЕВА Инга Викторовна – педагог-психолог средней общеобразовательной школы №91 г. Красноярска, соискатель Института развития образовательных систем РАО *Контактная информация:* E-mail: inga-lebedeva@yandex.ru; тел. 8-(391)-276-21-33

ЛЕНЕВ Юрий Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Военного университета (г. Москва)

Контактная информация: E-mail: Lenev@mail.ru; тел. 8-(499)-684-13-74

МИРОНОВ Алексей Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Валеология» Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана *Контактная информация:* E-mail: alexmiinov@mail.ru; тел. 8-(499)-261-61-63

МЫСИНА Галина Анатольевна – кандидат технических наук, доцент, заместитель директора Учебно-методического центра «Здоровьесберегающие технологии и профилактика наркомании в молодежной среде» ГОУ ВПО «МГТУ имени Н. Э. Баумана», **Контактия информация:** E-mail: gam7@mail.ru; тел. 8-(499)-261-61-63

ПОДДУБНАЯ Ольга Юрьевна – ассистент кафедры романских языков и методики их преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина *Контактная информация:* E-mail: celesta1@rambler.ru; тел. 89156033452

ПУЗЫРЁВ Александр Владимирович — доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой лингвострановедения и коммуникации Ульяновского государственного ун-та *Контактная информация:* E-mail: Puzyrev-A-V@yandex.ru; тел. 8-(8422)-30-83-65

РЫЖКОВА-ГРИШИНА Любовь Владимировна — соискатель кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методики преподавания Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, филолог, член Союза писателей России, победитель первого конкурса литературы для детей и юношества Министерства РФ по делам печати «Алые паруса» (2003), лауреат Международного конкурса им. А. Н. Толстого (2007), лауреат первой премии Международного фонда «Русская культура» (2008) Контактная информация: E-mail: Rapsod@list.ru; тел. 8-(4912)-22-68-93

РЫЖУХИН Андрей Владимирович – аспирант 3-его года обучения кафедры общей психологии и психологии личности Оренбургского государственного университета *Контактная информация:* E-mail: cadet@mail.ru; тел. 8-(912)-842-15-94

РЫНДИН Игорь Жанович — старший научный сотрудник научно—исследовательской лаборатории проблем регионализации образования Рязанского областного института развития образования (НИЛ ПРО РИРО)

Контактная информация: E-mail: ryndin@post.rzn.ru; тел. 8-(9412)-45-73-53

СЕМЕНОВА Юлия Викторовна – зам. начальника Центра, начальник отделения Центра психофизиологической диагностики Медико-санитарной части ГУВД по Иркутской обл. в г. Братске, аспирантка Института развития образовательных систем РАО (г. Томск) Контактная информация: E-mail: Yulia_Bratsk@list.ru; тел. 8-(3953)-34-49-70

СИДОРКИНА Елена Викторовна — заведующая кабинетом, преподаватель кафедры русского и иностранных языков внебюджетного факультета Рязанского филиала Московского университета МВД России

Контактная информация: E-mail: le-sidorki@@rambler.ru; тел. 8-(9412)-36-33-91

ТЕБЕНЬКОВА Татьяна Викторовна – ассистент кафедры информатизации образования и методики информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина *Контактная информация:* E-mail: t.tebenkova@rsu.edu.ru; тел. 89105002887

ЧЕРНИКОВА Татьяна Анатольевна — член Союза художников России, старший преподаватель кафедры архитектуры и градостроительства Московского государственного открытого университета, Рязанский институт (филиал), аспирантка кафедры теории и методики профессионального образования Школы народных искусств (г. Санкт-Петербург) Контактная информация: E-mail: chernika93@mail.ru; тел. 8-(4912)-44-76-70

ЯРХО Валерий Альбертович (г. Коломна) – историк-исследователь, краевед, писатель, автор книги «Три времени Щурова: исторические хроники. – Коломна, 2008». **Контактная информация:** E-mail: jrcho va@mail.ru; тел. 89035372461

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ В «РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ»

1. Правила оформления научных статей:

набор текста в формате Word, шрифт Times New Roman; размер шрифта - 14; междустрочный интервал -1,5; формат бумаги - А4; отступ - 5. Объём статьи - до 20 машинописных листов, сообщения - до 10. Сноски и примечания, список литературы формировать единым списком под названием Примечания - в конце статьи, не автоматическим способом. Ссылки в тексте - в квадратных скобках, первая цифра - номер ссылки в концевом списке Примечаний, вторая цифра - номер страницы, например: [3. С. 15].

2. На первой странице статьи указываются:

2.1. Название научного или учебного заведения, той организации, в которой выполнена научная работа, либо учреждение, где работает автор статьи.

Указывается также местонахождение указанной организации: страна, регион, населённый пункт.

- **2.2.** УДК и ББК, в случае, если автор не может провести классификацию по данным классификаторам, то классификацию проводит редакция журнала.
- **2.3.** Название разделов науки, к которым, по мнению автора, принадлежит его статья.
- **2.4.** Название статьи прописными буквами жирным шрифтом.

В следующей строке располагаются научная степень автора, его инициалы и фамилия.

- **2.5.** Далее следует аннотация статьи или сообщения.
- **2.6.** После аннотации помещаются ключевые слова, отражающие основное содержание статьи.
- **2.7.** После ключевых слов размещается основной текст статьи.
- 2.8. Статья завершается примечаниями.
- **2.9.** Дополнительно к материалам статьи прилагаются на английском языке фамилия автора, название статьи, аннотация (summary), ключевые слова (key words), разделы науки.

- **3.** Материалы п. 2 составляют объём редактирования.
- 4. Расходы по редактированию статьи составляют 200 руб. за машинописный лист формата А4. К тексту статьи обязательно прикладывается копия квитанции об оплате редактирования. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.
- **5.** Стоимость пересылки одного экземпляра журнала: по России -100 руб.; по странам СНГ 250 руб.; стран дальнего зарубежья определяется расчётным путём.
- **6.** К материалам статьи отдельным файлом прилагается авторская справка, содержащая основные сведения об авторе:
- Ф.И.О. автора, учёное звание, учёная степень, место работы, должность, почтовый адрес (с индексом), электронный адрес (e-mail), номера контактных телефонов,
- 7. Для аспирантов и соискателей обязательно предоставление в редакцию рецензии от научного руководителя или известного специалиста. Рецензия полжна быть заверена надлежащим образом.
- **8**. Автору статьи высылается один бесплатный экземпляр журнала.
- 9. Наш почтовый адрес:

119313, Москва, Ленинский пр., 89, оф. 2. «РИЭПСИ». «Российский научный журнал».

10. Наши банковские реквизиты:

Счёт № 40703810211000000040 В ФАКБ «СЛАВЯНСКИЙ БАНК» (ЗАО) в Рязани: ИНН 6234037737, КПП 623401001, БИК 046126702,

к/с 30101810700000000702 в ГРКЦ ГУ БАНКА РОССИИ ПО РЯЗАНСКОЙ ОБЛ.

АНО «Рязанский институт экономических, правовых, политических и социологических исследований и экспертиз», можно сокращённо - АНО «РИЭПСИ»

OKATO 61401380000

Наименование платежа:

целевые взносы

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Свидетельство о регистрации средства массовой информации – ПИ №ФС77–35383 от 19 февраля 2009 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций

УЧРЕДИТЕЛЬ: В. П. НАГОРНОВ

ИЗДАТЕЛЬ: АНО «РИЭПСИ»

АДРЕС РЕДАКЦИИ: 119313, Москва, Ленинский пр., 89, оф. 2

Тел./факс: (4912) 25-45-74, моб. 8-910-505-45-43

E-mail: rosnauka@mail.ru http://www.rnjournal.narod.ru

Сдано в набор 15.08.2009. Подписано в печать 15.08.2009. Тираж 1 200 экз. Заказ № 604. Отпечатано в ООО «Полиграфия» 390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.