

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 5(30)' 2012

включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёных степеней кандидата и доктора наук в соответствии с решением Президиума ВАК Минобрнауки России

Печатает статьи по истории, педагогике, психологии, биологии, филологии, философии, культурологии, политологии, праву и экономике РНЖ входит в систему Российского Индекса Научного Цитирования (РИНЦ) и представлен на его сайте www.elibrary.ru

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
НАГОРНОВ Валентин Павлович

ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
МАРКОВ Алексей Сергеевич

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 имени М. А. Шолохова»

ЛОСЕВ Юрий Иванович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, проректор, зав. кафедрой всеобщей истории ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

АКУЛЬШИН Пётр Владимирович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой истории и философии ГОУ ВПО «Рязанский государственный медицинский университет»

АРСЕНТЬЕВ Николай Михайлович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, член-корреспондент РАН, директор Историко-социологического института ГОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени П. П. Огарёва»

ЗАПАРЬИЙ Владимир Васильевич – член Совета, профессор, доктор исторических наук, декан гуманитарного факультета, зав. кафедрой истории 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

КОЛЬЦОВА Вера Александровна – член Совета, первый зам. директора Института психологии РАН, профессор, доктор психологических наук, зав. лабораторией истории психологии и исторической психологии

ДОНЦОВ Александр Иванович – член Совета, действительный член РАО, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, доктор психологических наук

ЗАБРОДИН Юрий Михайлович – член Совета, профессор, доктор психологических наук, проректор ГОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», действ. гос. советник РФ, вице-президент Федерации психологов образования России

БЕЛЯЕВА Валентина Александровна – член Совета, профессор, доктор педагогических наук, рук. Центра духовно-нравственного воспитания ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

ГРЕБЁНКИНА Лидия Константиновна – член Совета, профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогических технологий ГОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

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

СТРЕЛКОВ Юрий Константинович – член Совета, профессор, доктор психологических наук, зав. кафедрой труда и инженерной психологии МГУ имени 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 имени академика И. П. Павлова» Фед. агентства по здравоохранению и соц. работе

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

I. ИСТОРИЯ, ПОЛИТОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Рындин И. Ж. Рюриковичи и Гедиминовичи в период Смуты (1605 -1613 гг.) [Часть 23].....	3
Беляева Н. Ф. Традиционное поведение мордвы в источниках XIII-XVIII вв.....	11
Салаева Т. А. Родовые знаки как символ родственных связей мордовского народа.....	17
Мирошкин В. В. Межэтнические отношения на территории Республики Мордовия в контексте культурного диалога.....	24
Мирошкин В. В. В мордовской сельской среде: к историографии проблемы.....	31
Денисова Н. Г. Роль национально-культурных автономий в сохранении истории и культуры мордвы (на примере Ульяновской области).....	38
Аракелова М. П. Борьба с детской беспризорностью в Москве в первой половине 1920-х гг.....	46
Баландина О. В. Особенности адаптации российской эмиграции в США в XX веке.....	50
Айвазян Д. С. Проблема милитаризации Каспийского моря. Интересы РФ и внешних сил.....	53
Хабарова Е. С. Особенности формирования органов местного самоуправления в городах федерального значения Российской Федерации.....	59

II. ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Фадеев А. В. Философия и глобальные проблемы современной цивилизации.....	63
---	----

III. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Варданян Ю. В. Проблемы исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности и обоснования стратегий её реализации.....	71
Варданян Ю. В., Лежнева Е. А. Тренинг как средство развития мотивации достижения жизненного успеха подростков.....	78
Ежовкина Е. В., Рябова Н. В. К проблеме педагогического сопровождения адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.....	84
Сотникова Н. Н. Философско-гуманистические и гуманитарные основы образования.....	90
Фомина Н. А., Верозуб А. С. Особенности адаптивности студентов с различным уровнем её выраженности.....	97
Аршинова В. В., Флорова Н. Б., Никитина С. В. Особенности научный знаний об аддикции.....	104
Беленкова Л. Ю. Теоретико-методологические основы проектирования технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях коррекционно-развивающей среды образовательного учреждения.....	114
Бобкова О. В. Технология педагогического сопровождения процесса коммуникативного развития детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения.....	124
Гамаюнова А. Н. Концептуальные положения психолого-педагогического сопровождения здоровьесбережения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения.....	131
Герова Н. В. Программы дисциплин макромодуля «Информатика и ИКТ» при подготовке бакалавров педагогического направления гуманитарного профиля.....	138
Герова Н. В. Анализ обеспечения непрерывной информационной подготовки студентов педагогических направлений гуманитарных профилей.....	148
Золоткова Е. В., Пушкова И. Е., Абрамова И. В. Взаимодействие специалистов по психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного образования.....	153
Марков А. С. О стадиях психического развития курсанта в образовательной среде военного вуза.....	159
Флорова Н. Б., Аршинова В. В. Наукометрические критерии профилактической компетентности системы образования.....	165
Хряпин Ю. Н. Прогностическое проектирование процесса поэтапного формирования и развития личностно-профессиональных качеств курсантов вуза.....	174
Царева Е. В. Развитие в вузе психологической безопасности субъекта спортивной деятельности: проблемы и опыт решения.....	182
Абрамова Г. И. Социально-педагогические предпосылки создания системы воспитательной работы в педагогическом колледже.....	189
Винокуров Ф. Н. Стабильность потребительского поведения и лояльность бренду.....	195
Волков И. В. Роль синтеза в процессах совершенствования системы непрерывного образования.....	204
Захаров А. Ф. Историко-педагогические аспекты специальной подготовки подразделений воздушно-десантных войск для действий в горных условиях.....	212
Кузнецова Д. С. Профессиональное самосознание бухгалтера на разных этапах профессионализации.....	219
Парфенова Т. А. Готовность к социально-бытовой ориентации учащихся с ограниченными возможностями здоровья.....	225
Роговая О. М. Особенности организации курса повышения квалификации для служащих государственного и муниципального управления.....	233
Сергеева А. С. Дискурсивное поле организации: теоретические основы и методология.....	241
Хрыканов Е. Н. Прогностически-проектируемая технология развития творческого мышления курсантов в управленческой деятельности.....	247
Цытулина Н. В. Проектирование индивидуальных профессионально-образовательных траекторий студентов в условиях перехода к новым образовательным стандартам: сущность, содержание.....	255

IV. ФИЛОЛОГИЯ

Грищева В. В. О роли ключевых слов в создании когерентности в драматургическом диалоге.....	258
Шейна И. М. Дискурсивный модуль как средство объективации внутриконцептуальных и межконцептуальных связей.....	263
Шейна И. М. Единицы и способы языковой концептуализации.....	269

V. ЭКОНОМИКА

Коряков А. Г. Обеспечение экономической устойчивости и развития предприятий в современных условиях.....	277
---	-----

VI. БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА

Богданова Н. Н., Пищик В. Г. Структура ургентной хирургической абдоминальной патологии у пациентов после трансплантации почки.....	285
Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. Экспертное заключение о причинах низкой эффективности оказания медицинской помощи больным с заболеваниями периферических сосудов и критической ишемией нижних конечностей в РФ за период 1999-2011 годов.....	291



УДК 94(47).045

ББК 63.214-1+63.3(2)44

Отечественная история, генеалогия правящих династий

**РЮРИКОВИЧИ И ГЕДИМИНОВИЧИ
В ПЕРИОД СМУТЫ (1605 – 1613 ГГ.)
[Часть 23]**

И. Ж. Рындин

Рассмотрение деятельности княжеских родов в период Смуты. Состав Боярской Думы при Лжедмитрии I и Василии Шуйском. Участие княжеской аристократии в освобождении Москвы от польских интервентов.

Ключевые слова

Смута, Московское царство, княжеская аристократия, Боярская Дума, Рюриковичи, Гедиминовичи, самозванец, семибоярщина

Ко времени падения Годуновых (июнь 1605 г.) в состав Боярской думы входили также Рюриковичи и Гедиминовичи: Федор Иванович Мстиславский, Михаил Петрович Катырев-Ростовский, Василий и Дмитрий Иванович Шуйские, Иван Иванович и Василий Васильевич Голицыны, Андрей Петрович Куракин, Петр Иванович Буйносов-Ростовский, Никита Романович и Андрей Васильевич Трубецкие, Федор Иванович Хворостинин, Андрей Андреевич Телятевский, Иван Михайлович Воротынский. Окольничими были: князь Василий Петрович Туренин, Иван Дмитриевич Хворостинин. Думным дворянином был Михаил Игнатьевич Татищев [1. С. 66].

Князья Рюриковичи и Гедиминовичи не могли смириться с тем, что на престоле находился не имеющий никаких прав на него Борис Годунов. За два-три года до вторжения самозванца власти получи-

ли донос о заговоре, во главе которого стояли князья Борис Михайлович Лыков-Оболенский, Голицыны и Борис Петрович Татев [3. С. 294]. Однако ничего предпринять не успели.

В числе противников Годуновых оказались рязанские дворяне во главе с Прокопием Ляпуновым, который также считался потомком Рюрика. Ближайшими соратниками Прокопия был его брат Захарий и племянник Федор Григорьевич [2. С. 555]. Упомянутые выше князья Лыков и Татев, одни из первых перебежавшие в Путивль к самозванцу, получили от него: первый – боярское звание, а второй – почетный чин кравчего.

Потомок козельских князей, Андрей Дмитриевич Бунаков, служивший головой в гарнизоне Рыльска, вместе с другими головами был послан в Новгород-Северский против самозванца [6. С. 307]. Сдача Путивля князем Василием Михай-

ловичем Рубцом Мосальским, единственной каменной крепости на Северщине, предопределила успех Лжедмитрия.

Воеводой Курска в это время был окольный князь Григорий Борисович Роша Долгоруков. Куряне связали воеводу и доставили их к Лжедмитрию. Некоторое время спустя, Лжедмитрий назначил Г.Б. Рошу Долгорукова воеводой в Рыльск, который тот упорно оборонял, за что был пожалован в окольные [6. С. 313-314, 365].

Из Мценска под Кромы был прислан воевода князь Иван Григорьевич Щербатов [6. С. 339]. В Белгороде был воеводой князь Борис Михайлович Лыков, в Цареве-Борисове – князь Борис Петрович Татев, на Валуйках – князь Дмитрий Васильевич Туренин. Среди голов в Белгороде находился князь Федор Иванович Волконский. Головой в Цареве-Борисове служил Иван Никитич Ржевский, в Воронеже – князь Борис Никитич Приимков-Ростовский. Все они попали к плен к самозванцу [6. С. 344-345].

В Разрядных книгах есть известие о том, что в Ливнах мятежники захватили воеводу князя Дмитрия Михайловича Барятинского и отправили его к «вору» в Путивль. Как установил Р. Г. Скрынников, в действительности Барятинский попал в плен под Новгородом-Северским, а в Ливнах в это время воеводствовали князья С. А. Татев и Андрей Васильевич Хилков, головой у них служил князь Михаил Петрович Жмурка Волконский [6. С. 346].

В Карачеве воеводой был князь Иван Михайлович Барятинский. Он получил приказ везти всю осадную артиллерию к Кромам, где воеводствовал князь Михаил Федорович Кашин [6. С. 347, 350].

После смерти Бориса Годунова на сторону самозванца перешел князь Лука Осипович Щербатов [6. С. 397]. На службу к Лжедмитрию перешел также шацкий воевода князь Ю. П. Ушатый. Князь Яков Петрович Барятинский сдал самозванцу Новосиль [6. С. 408].

Войска Мстиславского и Шуйского фактически бездействовали перед нашествием самозванца. В этих условиях часть аристократии переметнулась на сторону Лжедмитрия. В их числе были Василий и Иван Васильевичи Голицыны. Верными царю Федору Борисовичу остались князья Михаил Петрович Катырев-Ростовский и Андрей Андреевич Телятевский, посланные на смену Мстиславскому и Шуйскому.

Князь Иван Васильевич Голицын был послан в Путивль объявить самозванцу о переходе войск на его сторону. Лжедмитрий велел войску идти под Орел и там его дожидаться. К нему навстречу в числе прочих воевод выехал боярин князь Василий Васильевич Голицын. Лжедмитрий назначил его командовать войском, шедшим на Москву [2. С. 411]. На стороне самозванца сражались князья Василий и Алексей Григорьевич Долгоруковы [6. С. 429-430].

В Москве началось восстание против Годуновых. Князь Василий Иванович Шуйский объявил о том, что царевич Дмитрий спасся, а вместо него был похоронен попов сын. В Тулу к самозванцу отправились с повинной бояре князья Иван Михайлович Воротынский, Андрей Андреевич Телятевский, Никита Романович Трубецкой.

Лжедмитрий был недоволен, что к нему явились второстепенные бояре. Когда он был уже в Серпухове, к нему прибыли: глава Думы удельный князь Федор Иванович Мстиславский и князь Дмитрий Иванович Шуйский вместе со стольниками, стряпчими, дворянами и купцами.

Еще до их приезда в Москву против Годуновых были направлены с войском князья Василий Васильевич Голицын и Василий Михайлович Рубец Мосальский [2. С. 413].

За матерью царевича Дмитрия Марфой был послан, пожалованный великим мечником, князь Михаил Васильевич Скопин-Шуйский. Царица признала в самозванце своего сына Дмитрия.

Утвердившись на престоле, Лжедмитрий учинил расправу над законными наследниками царского престола князьями Шуйскими. Василий, Дмитрий и Иван Шуйские были арестованы. С большим трудом Василию Шуйскому удалось избежать казни.

При Лжедмитрии Боярская дума значительно расширилась. Во главе ее по-прежнему стоял князь Федор Иванович Мстиславский – последний удельный князь на Руси. Еще царь Борис запретил ему жениться, рассчитывая, после его смерти забрать его удел в казну. Лжедмитрий подарил Мстиславскому старый двор Бориса Годунова в Кремле и пожаловал вотчину в Веневе. Прощенный Василий Шуйский получил волость Чаронду, ранее принадлежавшую Годуновым. Князю И. М. Воротынскому вернули отцовские вотчины в Нижнем Новгороде. Князь А. А. Телятевский был освобожден из тюрьмы и отправлен воеводой в Чернигов. Князь Михаил Петрович Катырев-Ростовский стал управлять Новгородом Великим.

Пытаясь утвердить в думе своих мнимых родственников Нагих, самозванец переусердствовал, поставив их выше князей Голицыных, Куракиных, Татевых и Лыковых. И Рюриковичи, и Гедиминовичи остались недовольны такой политикой Лжедмитрия.

Вскоре против Лжедмитрия сложился боярский заговор, во главе которого стояли князья Василий, Дмитрий и Иван Шуйские, Михаил Васильевич Скопин-Шуйский, Борис Петрович Татев, а также Михаил Игнатьевич Татищев.

К слову сказать, в это время в Москве находился еще один Гедиминович – князь Константин Константинович Вишневецкий, которого в дальнейшем спас от расправы будущий царь Василий Шуйский. Лжедмитрия II также поддерживал князь Адам Александрович Вишневецкий, троюродный брат Константина [4. С. 162-163].

После убийства Лжедмитрия царем

был провозглашен Василий Иванович Шуйский, который происходил от младшего брата Александра Невского – Андрея, а потому, после пресечения Московской династии, являлся законным наследником Ивана Грозного и его сына Федора по мужской линии. Однако царский трон достался ему нелегко. На него претендовал глава Думы, обладающий значительным уделом, князь Федор Иванович Мстиславский. Хотя он не был Рюриковичем, но после царствования Бориса Годунова и самозванца его кандидатура не казалась такой уж неприемлемой. Кроме него на трон претендовал его родич, князь Василий Васильевич Голицын, а также родственники предшествующей династии Романовы. На престол претендовали и другие бояре. В конце концов, остановились на двух кандидатах: Федоре Мстиславском и Василии Шуйском. Большинство сторонников оказалось на стороне последнего из них.

Необходимо отметить тот факт, что *многие современники считали процедуру избрания царем Василия Шуйского незаконной*. Однако *Василий Шуйский был природным наследником царского престола, а не избранным царем*, как-то до него являлся Борис Годунов.

С вестью об избрании Василия Шуйского на московский престол к королю Сигизмунду был направлен князь Григорий Константинович Волконский [4. С. 106].

Видным сторонником самозванца был князь Григорий Петрович Шаховской, которого царь Василий сослал на воеводство в Путивль, где Шаховской объявил, что бояре-изменники убили другого человека, а царь Дмитрий жив. Позже он был пожалован в бояре Лжедмитрием II. По некоторым сведениям, отец Григория, князь Петр Андреевич Шаховской, попал в плен к Лжедмитрию I, был им прощен и входил в его «думу» в Путивле. Однако в московскую Боярскую думу князь Петр не был допущен [3. С. 379]. В дальнейшем Григорий Шаховской участвовал в восстании Болот-

никова и входил в ополчение Прокопия Ляпунова. Сородич Григория Петровича, черниговский воевода князь Петр Михайлович Шаховской, за неповиновение был убит по приказу Лжедмитрия.

После появления в Тушине Лжедмитрия II к нему перебежали стольники князя Дмитрий Тимофеевич Трубецкой, Алексей Юрьевич Сицкий и двое князей Засекиных [2. С. 493].

Против бунтовщиков царь Василий направил войска во главе с князьями Юрием Никитичем Трубецким, Борисом Михайловичем Лыковым и Григорием Петровичем Ромодановским. Кроме них, на стороне Василия Шуйского действовали князья: Дмитрий и Иван Ивановичи Шуйские, Михаил Васильевич Скопин-Шуйский, Василий, Иван и Андрей Васильевичи Голицыны, Иван Михайлович Воротынский, Борис Петрович Татев, Борис Михайлович Лыков, Михаил Федорович Кашин, Данила Иванович Мезецкий, Никита Романович Трубецкой, Владимир Тимофеевич Долгоруков, Иван Семенович Куракин, Василий Федорович Литвинов-Мосальский, Иван Дмитриевич Хворостинин, Яков Петрович Барятинский, Семен Васильевич Прозоровский, Иван и Никита Андреевичи Хованские, а также окольничий Михаил Игнатьевич Татищев, Иван и Андрей Никитичи Ржевские (первый из них был убит вместе с Прокопием Ляпуновым, а второй казнен после попытки перейти на сторону самозванца) [4. С. 115-116, 121-122, 137].

Противниками Шуйского были: боярин князь Андрей Андреевич Телятевский, князь Василий Михайлович Рубец Мосальский, князь Юрий Дмитриевич Хворостинин, предводитель рязанских дворян Прокопий Ляпунов с братом Захарием, князь Семен Юрьевич Вяземский [2. С. 511]. В одном из сражений с войсками Василия Шуйского был убит князь Василий Федорович Гладыш Мосальский [4. С. 132]. Однородец последнего, князь Дмитрий Васильевич Горбатый Мосаль-

ский, поставленный самозванцем воеводой в Кострому, был казнен местными жителями [2. С. 512].

Князья Мосальские, поздно вошедшие в состав московской элиты, занимали ее низшие степени, поэтому они перешли на службу к самозванцу, надеясь занять при дворе более достойное положение.

Князь Александр Андреевич Репнин организовал в Нижнем Новгороде ополчение, с которым успешно действовал против тушинцев [4. С. 174].

В Речи Посполитой Лжедмитрия поддерживал киевский воевода Василий Константинович Острожский и его сын Януш [6. С. 278-279].

Вскоре после победы над Болотниковым, царь Василий женился на княжне Екатерине Петровне Буйносовой-Ростовской, дочери боярина Петра Ивановича Буйносова-Ростовского, убитого в 1607 г. самозванцем Петром. После свадьбы она стала именоваться царицей Марией Петровной [4. С. 144]. На свадьбе, помимо упомянутых выше соратников Василия, дяди царицы Василия Ивановича Буйносова-Ростовского и ее шурина Ивана Петровича Буйносова-Ростовского, присутствовали князья: Василий Михайлович Лобанов-Ростовский, Иван Никитич Одоевский и Михаил Самсонович Туренин [4. С. 145].

Между тем в Самборе (родовом владении Мнишков) объявился новый Лжедмитрий. К нему перебрался ближний боярин Лжедмитрия I князь Василий Михайлович Рубец Мосальский. Другим придворным нового самозванца стал московский дворянин Владимир Заболоцкий, происходивший из смоленских княжат [3. С. 377]. Вскоре на сторону самозванца перешел путивльский воевода князь Григорий Петрович Шаховской, который, по сведениям Конрада Буссова, и вывез некоего самозванца из Москвы. Однако Лжедмитрием II суждено было стать другому самозванцу, которого поддерживали князья Засекины, В. М. Рубец Мосальский,

А. А. Телятевский, Д. Т. Трубецкой. В Нижегородском крае движение против Шуйского возглавил князь Иван Дмитриевич Болховский [3. 432]. На сторону Лжедмитрия II встал рязский воевода князь Иван Львович Мосальский [3. С. 433]. После крупных успехов войск Шуйского на его сторону перешел князь Федор Михайлович Жировой-Засекин. Под Тулой на стороне московского правительства действовали князья Ю. П. Ушатый, Семен Никитич Кропоткин. Князю Даниле Ивановичу Мезецкому удалось занять Крапивну и Одоев. Лжедмитрий II находился в это время со своим двором в Стародубе, где при нем играл большую роль боярин Другой (Дружина) Тимофеевич Рындин, который служил дьяком при Лжедмитрии I [3. С. 434]. Посланный против самозванца окольничий князь Василий Федорович Гладыш Мосальский был разбит и Лжедмитрий II торжественно вступил в Козельск. Однако после сдачи правительственным войскам Тулы в плен попали князья Григорий Петрович Шаховской и Андрей Андреевич Телятевский.

В 1609 г. противники Шуйского во главе с князем Романом Ивановичем Гагариным предприняли первую попытку переворота, которая окончилась неудачей, и заговорщики вынуждены были бежать в Тушино к самозванцу. Между тем, бывшие сторонники Шуйского князь Василий Васильевич Голицын и Михаил Игнатьевич Татищев стали отворачиваться от него. Они чуть было не поддержали заговорщиков. Очевидно, Василий Голицын сам хотел занять царский престол при поддержке Татищева, свергнув законного государя. Татищев в это время был в Новгороде, откуда, по слухам, замыслил идти в поход на Москву для низложения Василия Шуйского. Когда в Новгород прибыл Скопин-Шуйский, он выдал Татищева на расправу толпе [3. С. 453].

Стремясь заручиться поддержкой крымского хана, царь Василий направил навстречу крымскому войску князя Дмит-

рия Михайловича Пожарского, а вслед за ним боярина и князя Бориса Михайловича Лыкова. Однако крымцы вместо помощи Шуйскому, разгромили отряд Лыкова и ушли в степи. Против царя выступили также рязанские дворяне во главе с Прокопием Ляпуновым, который хотел возвести на московский престол князя Михаила Васильевича Скопина-Шуйского, а после отравления последнего стал ярым врагом Шуйских. Вместо Скопина-Шуйского Ляпунов поддержал кандидатуру князя Василия Васильевича Голицына [3. С. 469]. Мятеж Ляпунова не поддержал зарайский воевода князь Дмитрий Михайлович Пожарский. Он заключил с мятежниками договор, по которому все обязались служить тому царю, что утвердится в Москве [3. С. 470]. Соратником Прокопия был князь Петр Владимирович Бахтеяров-Ростовский, который участвовал в освобождении Москвы от поляков. Его брат Андрей был убит Лжедмитрием I в 1607 г. в Путивле. Их дядя, князь Василий Федорович Бахтеяров-Ростовский (ум. в 1609 г.), в 1608 г. был боярином.

Между тем и в Тушине, и в Москве стала одерживать верх партия сторонников польского королевича Владислава. Его поддерживал и глава Боярской думы князь Федор Иванович Мстиславский, дед которого прибыл из Литвы. Однако инициативу свержения Василия Шуйского взяли на себя сторонники Василия Голицына. В 1610 г. заговорщики, среди которых был Захарий Ляпунов, князья: Федор Михайлович Жировой-Засекин, Василий Васильевич Тюфякин и Федор Иванович Мерин Волконский, собрали бояр на Лобном месте. За низложение Василия Шуйского высказались князья Голицыны, Мстиславский, патриарх Филарет Романов. Их поддержал князь И. М. Воротынский, которого послали уговаривать царя покинуть трон, обещая тому особое удельное княжество со столицей в Нижнем Новгороде. После низложения Шуйского князь Дмитрий Тимофеевич Трубецкой

потребовал у москвичей открыть ворота перед «истинным государем». Таким образом, мира с тушинцами добиться не удалось. Не удалось Ляпуновым и посадить на московский трон Василия Голицына. Этому категорически воспрепятствовала Боярская дума во главе с Ф. И. Мстиславским. Патриарх Филарет предпринял неудачную попытку усадить на трон своего сына Михаила [3. С. 473].

Боярская дума поручила вести дела 7 избранным боярам: князю Федору Ивановичу Мстиславскому, князю Ивану Михайловичу Воротынскому, князю Василию Васильевичу Голицыну, Ивану Никитичу Романову, Федору Ивановичу Шереметеву, князю Андрею Васильевичу Трубецкому и князю Борису Михайловичу Лыкову. Так образовалась знаменитая московская семибоярщина. Нетрудно заметить, что в ее состав входили 3 князя Гедиминовича, 2 Рюриковича и 2 представителя старомосковского боярства. Таким образом, *Гедиминовичи играли значительную роль в раскладе политических сил Московского государства в период Смуты*. Как известно, итогом деятельности семибоярщины явилось приглашение на московский трон королевича Владислава. Василий и Дмитрий Шуйские умерли в застенках польского короля Сигизмунда III в 1612 г.

После победы Земского ополчения во главе с князем Дмитрием Михайловичем Пожарским из Думы были изгнаны окольные князья Звенигородские, князь Федор Мещерский, братья Ржевские. Боярина Ромодановского понизили из бояр в окольные [3. С. 519].

После польского пленения место князя Василия Васильевича Голицына в думе занял его брат Иван, действовавший в союзе с Ф. И. Мстиславским. Они оба были одними из главных претендентов на престол. Кроме них на московский трон претендовали: Иван Никитич Романов, его племянник Михаил Федорович, князь Дмитрий Тимофеевич Трубецкой, князь

Дмитрий Мамстрюкович Черкасский. Есть сведения, что на трон претендовал и князь Дмитрий Михайлович Пожарский [3. С. 521].

На Земском соборе Пожарский агитировал против избрания на престол Михаила Романова. Против него агитировал и Дмитрий Трубецкой. Поддерживали Романова князь Иван Борисович Черкасский, Иван Федорович Троекуров, Афанасий Васильевич Лобанов-Ростовский.

Глава Романовых, патриарх Филарет, во время противоборства с Годуновыми был насильно пострижен. Из рук Лжедмитрия I он получил чин митрополита, Лжедмитрий II сделал его патриархом и главой тушинского правительства. *Интриги Филарета в немалой степени способствовали падению законного государя Василия Шуйского*.

Среди других Рюриковичей – участников Смуты можно назвать потомков галицко-дмитровских князей, Савелия и Никифора Федоровичей Березиных, убитых в 1606 г. под Смоленском.

Князь Юрий Дмитриевич Хворостинин в период Смуты активно действовал в пользу Сигизмунда III и добился от него различных милостей. В 1610 г. неудачно со своим отрядом действовал против поляков князь Федор Андреевич Елецкий. Князь Петр Иванович Горчаков защищал Смоленск от поляков, был взят ими в плен, где и умер. Князь Гаврила Семенович Коркодинов в 1604 г. был убит в Путивле.

На стороне московского правительства в период Смуты действовал против тушинцев вятский воевода князь Михаил Федорович Ухтомский [2. С. 525-527].

При царе Шуйском под Москвой были убиты выходцы из козельских княжат, братья Лазарь, Аникий и Ефим Андреевичи Сатины.

Интересен тот факт, что Сигизмунд, оправдывая свою агрессию против Московского государства, прислал в осажденный им Смоленск универсал, в котором говорилось, что по смерти последнего

Рюриковича, царя Федора, «стали московскими государями люди не царского рода и не по божию изволению, но собственною волею, насилием, хитростию и обманом, вследствие чего восстали брат на брата, приятель на приятеля, что многие из больших, меньших и средних людей Московского государства и даже из самой Москвы, видя такую гибель, били челом ему, Сигизмунду, чтобы он, как царь христианский и наближайший родич Московского государства, вспомнил свойство и братство с природными, старинными государями московскими, сжалился над гибнущим государством их» [2. С. 533]. Однако сам Сигизмунд не был «природным государем» ни в Польше и даже ни в Швеции, где его отец, среднестатистический дворянин Густав Ваза, захватил власть. Не был Сигизмунд и «наближайшим родичем» московским государям.

Одними из первых присягу королевичу Владиславу принесли князья: Михаил Самсонович Туренин, Федор Тимофеевич Долгоруков, Алексей Юрьевич Сицкий, Федор Михайлович Жировой-Засекин [2. С. 569].

Царь Владислав пожаловал боярством князя Юрия Никитича Трубецкого, а главе Боярской Думе князю Федору Ивановичу Мстиславскому дал чин конюшего [2. С. 587]. Среди сторонников Владислава был потомок смоленских княжат Петр Иванович Мусоргский, которому в 1610 г. король Сигизмунд пожаловал поместье.

Князь Ефим Федорович Мышецкий, посланный во время семибоярщины на Ладогу с новгородцами, разбил несколько неприятельских отрядов, но по взятии Орешка попал в плен. В 1613 г. он вместе с новгородцами присягнул шведскому королевичу Карлу-Филиппу.

Одними из организаторов вологодского ополчения были князья Василий Романович Пронский и Иван Андреевич Козловский, муромского – князь Василий Федорович Литвинов-Мосальский, низовского – князь Борис Александрович

Репнин, ярославского – Иван Иванович Волынский, костромского – князь Федор Иванович Мерин Волконский [2. С. 608].

Вместе с князем Дмитрием Пожарским нижегородское ополчение возглавили князья: Владимир Тимофеевич Долгоруков, Иван Никитич Одоевский, Алексей Михайлович Львов, Дмитрий Петрович Лопата Пожарский, Иван Андреевич Хованский [2. С. 649, 651, 655, 656]. Деятельное участие в освобождении Москвы от поляков принимал князь Дмитрий Тимофеевич Трубецкой. Вместе с поляками в осажденном Кремле находились бояре князья Федор Иванович Мстиславский и Иван Михайлович Воротынский. С ними же был Иван Никитич Романов с племянником Михаилом Федоровичем – будущим царем [2. С. 666].

Князь Юрий Иванович Шаховской оборонял от поляков Погорелое Городище, а князь Данила Иванович Мезецкий действовал на стороне короля Сигизмунда [2. С. 668].

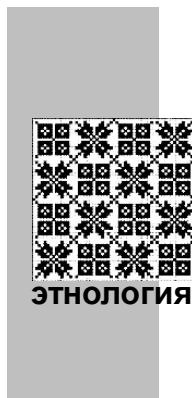
Уже после воцарения Михаила Федоровича, князь Иван Никитич Одоевский одержал победу над казаками Заруцкого под Воронежом [10. С. 49].

Таким образом, можно констатировать, что *законный наследник рода Рюриковичей, царь Василий Иванович Шуйский, был свергнут с трона в результате широкого общественного движения. Ему вменялось незаконное занятие трона из-за несоблюдения процедуры избрания. То есть, в практику политической жизни России уже вошла процедура избрания царя на царство и законные права Василия Шуйского на престол даже не рассматривались.*

Это говорит о том, что *в Русском государстве с момента венчания на царство Бориса Годунова возникла новая политическая реальность, в основу которой стояла не принадлежность претендента на престол к династии Рюриковичей, а соблюдение процедуры избрания царя «всей землей».*

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Павлов А. П.* Государев двор и политическая борьба при Борисе Годунове. – СПб.: Наука, 1992.
2. *Соловьев С. М.* История России с древнейших времен. – Кн. 4. – М.: Мысль, 1989.
3. *Скрынников Р. Г.* Лихолетье. Москва в XVI – XVII веках. – М., 1988.
4. *Козляков В. Н.* Василий Шуйский. – М., 2007.
5. *Скрынников Р. Г.* Василий Шуйский. – М., 2002.
6. *Скрынников Р. Г.* Царь Борис и Дмитрий Самозванец. – Смоленск: Русич, 1997.
7. *Костомаров Н. И.* Смутное время Московского государства в начале XVIII столетия. – М.: Чарди, 1994.
8. *Платонов С. Ф.* Очерки по истории Смуты в Московском государстве XVI – XVII вв. – М., 1995.
9. *Абрамович Г. В.* Князья Шуйские и российский трон. – Л., 1991.
10. *Козляков В. Н.* Михаил Федорович. – М., 2004.



УДК 930.85 (470.345.)

ББК 63.5(2р-6Морд)

Отечественная история, этнология

ТРАДИЦИОННОЕ ПОВЕДЕНИЕ МОРДВЫ В ИСТОЧНИКАХ XIII-XVIII ВВ. *

Доктор исторических наук Н. Ф. Беляева

В статье рассматривается восприятие стереотипов поведения мордвы западноевропейскими и русскими исследователями XIII-XVIII вв. Основной акцент сделан на анализе норм поведения, связанных с семейно-брачными отношениями.

Ключевые слова

Этнос, культура, традиционные нормы поведения, семейно-брачные отношения, культурный диалог, толерантность, этикет

Составной частью культуры этноса являются традиционные нормы поведения, которые включают в себя общепризнанные шаблоны поведения в различных сферах жизнедеятельности, сложившиеся под воздействием особенностей социальной организации общества, традиций, обрядов внутрисемейного и общественного этикета. В них отражается в концентрированном виде вся история народа, его нравы, повседневная жизнь, празднично-обрядовая культура. Поэтому изучение традиционных норм поведения существенно дополняет уже накопленные знания о материальной и духовной культуре, национальном менталитете, степени толерантности, культуре

общения, позволяет выявить позитивный опыт, который можно будет использовать в современной практике налаживания культурного диалога.

Этнография мордвы на современном этапе, к сожалению, не располагает полным систематизированным исследованием, посвященном изучению стереотипов поведения мордвы. Однако данная проблема в определенной степени нашла отражение в работах по истории и культуре мордовского народа. Отдельные ее аспекты освещались при описании обрядов и обычаев, материальной культуры. Содержащиеся в них материалы в значительной степени зависели от субъективного взгляда авторов, их социального положения,

* Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств проекта 2.1. «Развитие фундаментальных, прикладных исследований и НИОКР по приоритетным направлениям науки и образования» Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012-2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России».

образования, поэтому они значительно отличаются

Первые сведения о некоторых формах поведения мордвы содержатся в сочинении венгерского монаха-доминиканца Юлиана, который в июне 1236 г. в течение 15 дней пересекал «царство Мордвинов». При характеристике нравов и социального поведения мордвы он зафиксировал обычай обретения статуса полноправного члена общества путем совершения убийства человека: «Мордвины – язычники и до того жестоки, что у них считается никуда не годным, кто не убил много людей» [1, с. 1002]. Однако, по мнению П. С. Савельева, эти сведения возникли на основе слухов, которые преднамеренно «распространялись булгарами из своекорыстных видов», поскольку те были экономически заинтересованы в посредничестве между арабами и мордвой [2, с. 61]. По мнению известного исследователя Н. Ф. Мокшина, приведенный Юлианом пример был вымышленным с целью поразить воображение европейцев экзотичностью увиденных народов [3, с. 45].

Совершенно противоположную оценку этическим нормам мордвы дает фламандский путешественник XIII в. Вильям Рубрук (Рубруквиса), описавший страну Моксель: «если к ним (Моксель) прибудет купец, то тому, кому он впервые пристанет, надлежит заботиться о нем все время, пока тот пожелает пробыть в их среде». Особенно интересны сведения Рубрука о некоторых нормах социального поведения мордвы: «...это страна за Танаисом очень красива и имеет реки и леса. К северу находятся огромные леса, в которых живут два рода людей, именно: Моксель, не имеющие никакого закона, чисто язычники. Города у них нет, а живут они в маленьких хижинах. ...в изобилии имеются у них свиньи, мед и воск, драгоценные меха и соколы» [4, с. 111]. Рассматривая нормы семейно-брачных отношений он зафиксировал пережитки ранних форм брака: «если кто спит с же-

ной другого, тот не печалится об этом, если не увидит собственными глазами; отсюда они не ревнивы» [4, с. 111].

Несомненный интерес для изучения норм брачного поведения мордвы представляют сведения, изложенные в «Истории о Великом княжестве Московском». Ее автором является посол шведского короля Карла IX Петр Петрей де Ерлезунда. Он много времени непрерывно прожил в России и имел возможность собирать сведения о жизни разных народов. В своей книге автор акцентирует внимание на особой значимости детей для мордовской семьи, являющихся основой крепкого брака: «Когда надо жениться их детям, у них такой закон или обычай: если кто хочет взять в жены чью-нибудь дочь, то отправляет за тем посла к отцу ее, по их закону, который гласит так: если в три года или ранее он приживет с чьей-нибудь дочерью детей, то берет ее в жены, держит при себе до самой своей смерти и не может быть разведен с ней, в какую бы ни пришел крайность и нужду; когда же не приживет с нею детей в три года, волен ее отпустить и прогнать от себя, и взять себе другую на ее место. Даже если бы он и захотел оставить у себя такую, которая не родит детей, этого не дозволят ему друзья: по их закону, ему следует отпустить ее и выбрать другую. Женщин, покинутых таким образом, никто не берет в жены: их презирают и считают низкими женщинами» [5, с. 373-374]. Данное положение подтверждается в сочинениях других исследователей, а также многочисленными данными устно-поэтического творчества. Идеей многодетности пронизана вся мировоззренческая и социальная система мордвы. В мордовской мифологии большое потомство имели духи-покровители. Так, у матери ветра – Варма авы – двенадцать сыновей.

Отдельные аспекты брачного поведения, семейных отношений мы находим в работе голландского ученого, путешественника Николаса Витсена «Северная и

Восточная Татария» (1692). Будучи видным политическим деятелем, он в составе дипломатической миссии совершил путешествие в Россию. По возвращению на родину, написал подробный отчет-мемуары, в которых содержатся данные этнографического, географического, политического характера, в том числе, материалы о некоторых особенностях семейно-брачных отношений у мордвы. В частности, он указал на бытование обычая многоженства (полигинии). «Мордвины держат шесть или семь жен, если это крестьянин, и больше» [6, с. 5]. Обычай полигинии у мордвы зафиксирован и в материалах более позднего времени, в частности в ландратских книгах XVIII в. Он весьма широко отражен в устно-поэтическом творчестве. Например, в летописных сказаниях знатный, сильный мордвин по имени Скворец женился на восемнадцати жёнах и родили они ему семнадцать сыновей. Все жили вместе, занимались скотоводством, пасли стада на горе [7, с. 23-24]. О богатом мордвине-многоженце поется в песне: «Богат, богат, богат мордвин-мокша из Козы. У него семь законных жен» [8, с. 55].

До христианизации одной из распространенных форм брака у мордвы был покупной брак, через покупку жены. Он бытовал и в XVII веке, о чем свидетельствует Н. Витсен: «тот, кто хочет иметь жену, выкупает ее у родителей» [9, с. 5].

Весьма интересны сведения о нормах поведения, связанные с религиозной жизнью: «...они молятся Богу, который создал небо и землю и все, что там есть. Они благодарят его, что он дает возможность жить. Молятся, чтобы у них не было недостатка, чтобы он их по окончании этой жизни повел в вечную радостную жизнь. Они живут мирно и без священников» [9, с. 5]. Таким образом, в восприятии исследователя мордва предстает как народ, живущий по традиционным нормам и правилам поведения.

Следует выделить также работу Р. Бэ-

кона «Великое сочинение» (1267-1268). Автор не имел личных контактов с мордвой и в процессе создания своего труда пользовался работами Карпини и Рубрика. Для нас представляет интерес дополнение к предыдущим работам, позволяющее расширить представления о системе нравов мордвы: «...за рекой Танаис живет народ, называемый Моксель, подчиненный татарам и они – язычники, живущие совершенно без закона...если к ним прибудет купец, тот, в доме которого он первым остановился, должен проявлять заботу о нем столько времени, сколько он желает там пробыть. Ибо так принято в этих местах» [10, с. 214].

Большое значение в накоплении знаний об этнических правилах поведения мордвы имеют сочинения участников ряда крупнейших экспедиций, организованных Российской Академией наук. Среди них такие видные ученые, как И. И. Лепехин, П.-С. Паллас, И.-Г. Георги и др.

Академик И. И. Лепехин в своих записках, описывая быт черемшанской мордвы, сообщает сведения о нормах поведения как повседневной жизни, так и в сфере общественных отношений. Касаясь особенностей внутрисемейных отношений, он отметил равенство полов в исполнении хозяйственных обязанностей: «Женский пол у мордвы весьма рабоч и не только способствует своим мужьям, но и сами пашут, косят сено, и возят, и почти каждую работу, какую и мужья отправляют» [11, с. 166]. В то же время, академик отмечает, что в вопросах заключения брака власть отца была абсолютной: «В женитьбе своих детей отцы имеют совершенную власть и не требуют на то ни малейшего детей согласия» [11, с. 170].

Рассматривая особенности брачно-семейного поведения, И. И. Лепехин выделил важнейшие этапы регулирования предбрачных обрядов, условия заключения брака, договоренности сторон о свадебных издержках, в том числе о бытовании многоженства: «...в языческую пору

у мордвы разрешалось брать столько жен, сколько тот содержать в состоянии, однако, смотря по крестьянским достаткам, никто более трех жен не имел» [11, с. 173].

Составной частью свадебных обрядов мордвы является обычай наречения невесты новым именем. От этих имен зависели права и обязанности снох в больших неразделенных семьях, поэтому представляли строго регламентированную систему. Данный обряд имеет весьма древние корни. Описывая порядок имянаречения, И. И. Лепехин отмечал: «С прибытием невесты в дом жениха в присутствии всех гостей и сродников отец юноши брал поставленный на столе длинный пирог аршина в полтора за конец и поднимал другим концом пирога наложенное на невесту покрывало со словами: «Вот тебе свет, будь счастлива к хлебу, животу и размножению семьи. После этого свекор, произнеся ее прежнее имя, называл «Мезява, большая, если женился старший сын; Сернява, средняя; Вежава, меньшая, по старшинству их мужей. Тогда жених и сродники увидят невесту, а невеста своего жениха или мужа» [11, с. 172]. В сфере общественных отношений он останавливает свое внимание на обычае взаимопомощи, который имел широкое распространение. Издавна в мордовской деревне совместными усилиями строили дома, мельницы, мосты, запруды для водопоя скота, исправляли дороги. Соседская помощь практиковалась при сельскохозяйственных работах, обработке льна и конопли. Некоторые формы взаимопомощи продолжают функционировать и в настоящее время.

Богатый материал о социально-экономической, материальной и духовной жизни мордвы содержится в сочинении П. С. Палласа «Путешествие по разным провинциям российской империи». Хотя его внимание, как естествоиспытателя, привлекали, прежде всего, природно-климатические условия мордовского края, он уделяет внимание изучению материальной культуры мордвы. В частности, весь-

ма подробно описывает женский костюм мокши и эрзи, старинный способ устройства крестьянской избы, традиции приготовления пищи. В сфере интересов ученого были и семейно-бытовые нормы поведения, охарактеризованные им через призму влияния христианства. Описывая мордву в районе реки Пьяны, он писал: «Тамошние мордвинцы живут, отделяясь в хижинах и немного осталось у них старинных обрядов; ибо они все уже обращены в христианскую веру, и кроме старинного своего языка и отменного женского убранства, почти ни в чем не разнятся от русского народа» [12, с. 81].

В традиционном матримониальном поведении мордвы издавна сложились критерии относительно брачного возраста, которые менялись в разные исторические периоды. В этнографической литературе, материалах устно-поэтического творчества имеется немало данных о бытовании неравноправных в возрастном отношении браков, когда мальчика 6-10 лет женили на взрослой девушке. Данный обычай был зафиксирован и Палласом: «Часто сочетали браком малолетних детей, да и ныне еще не редко обручают мальчиков со взрослыми девицами, дабы через то получить больше работниц. Калым или приданое, за которое невестиному отцу платили, было у них также употребительно, как и у всех восточных народов» [12, с. 112].

Широкое бытование данного обычая способствовало созданию целой группы балладных и лирических песен о малолетнем муже. Например, в одной из песен молодая женщина так оплакивает свою судьбу:

Мой кормилец – батюшка
За малолетнего мужа меня выдал,
За недоросля меня просватал.
Уложила бы его у головы своей –
Боюсь я колдунов, ведунов.
Уложила бы у ног своих –
Боюсь ногами столкну его.
Уложила бы рядом с собой –

Боюсь задавлю я его [13, с. 133].

Анализируя хозяйственно-бытовой уклад, ученый выделяет ряд нравственных качеств мордвы, в числе которых – трудолюбие, прилежание: «Мордвинцы... рачеточительные пахари и почти российских мужиков в том превосходят. Они же обыкновенно имеют пчельники и столько оных содержат, сколько им возможно и время к тому допускает. Живущие в лесистых странах ходят зимою и на звериные промыслы и не пропускают никакого случая, при котором можно получить себе прибыль...» [12, с. 83-84]. П.-С. Паллас одним из первых обратил внимание на такое существенное качество мордвы, как умелое сочетание национальных и иноэтнических элементов культуры. В частности, описывая село Санчалеево в Ставропольском уезде, он отмечает заимствование мордвой элементов культуры чувашского народа: «В сей деревне оба колена, а именно эрзянский и мокшанский смешаны, да и языки их смешались... Кроме того, они много приняли от чувашан...» [12, с. 178-179].

Во второй половине XVIII в. появляются первые сводные работы о народах России, в том числе и о мордве. Такой работой стало «Описание всех в Российском государстве обитающих народов», автором которой был немецкий ученый И.-Г. Георги – участник экспедиций под руководством И. Фалька и П.-С. Палласа. Фактически очерк о мордовском народе в работе И.-Г. Георги представляет первое в западноевропейской историографии обобщение научного характера [14, с. 213]. Для нас, несомненно, представляет интерес сведения, касающиеся наиболее характерных черт национального менталитета, норм поведения: «Мордовцы, по телесному расположению, по всему виду, больше походят на россиян, нежели на черемис и чуваш, да и в самом домашнем своем быту соотнобразяются наипаче российским сельским жителям. Они честны, прилежны, дружелюбны, но не проворны; следуют не

менее перенятому от россиян, сколько и заимствованному ими от татар в разных делах и обычаях, но не опрятности и отвращения от свинины, которую, держащиеся языческой своей веры мордовцы, коих, однако ж, теперь в остатке очень мало едят без всякого зазрения, а, напротив, оставшиеся в языческом суеверии чуваш и другие народы почитают оную поганой пищею» [15, с. 157].

Отмечая особенности норм поведения, И.-Г. Георги констатирует, что мордва придерживаются традиционных взглядов: «Однако ж всякий род (эрзяне и мокшане) держатся своих старинных обычаев в рассуждении одеяния и некоторых поведений» [15, с. 157].

Вплоть до начала XX в. у мордвы сохранялась одна из древних форм заключения брака – увод девушек силой без их согласия – обряд умыкания. Бытование данного обычая нашло отражение и в материалах И.-Г. Георги, который пытался объяснить причины заключения брака таким способом либо из-за материальных затруднений, либо из нежелания девушки выйти замуж: «...бедные или, отказ получившие женихи, милых им девок похищают» [16, с. 51].

В культуре мордовского народа зафиксированы случаи «колыбельного сговора», когда родители помолвливали своих детей еще в малолетстве. Данный обычай диктовался стремлением заранее обеспечить супружеской парой, к тому же он облегчал уплату калыма по сравнению с обычной. Этот обычай нашел отражение и в работе И.-Г. Георги: «Случается, что родители и малолетних еще детей своих помолвливают; причем взаимно разменивают табашные роги. Девку помолвление не обязывает, но молодец должен, буде вздумает на другой жениться, заплатить за обход несколько рублей» [16, с. 44].

Подводя итог развитию системы представлений о традиционных нормах поведения мордвы отметим, что на протяжении XIII-XVIII в. шел процесс накопления

эмпирических сведений и складывания традиций ее восприятия. Самыми главными факторами, по которым выделяли этнические нормы поведения и придавали этническую неповторимость, являлись семейные обычаи и обряды. Не случайно, восприятие этнических норм поведения строилось на изучении семейно-брачных

отношений, религиозной жизни. В целом, нормы поведения мордвы воспринимались как традиционные, самобытные, содержащие в себе древнейшие устои и обычаи. В тоже время, мордве не чуждо было восприятие этнических норм других этносов, при этом сохраняя свои лучшие черты и качества.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Юлиан. Рассказ римско-католического миссионера доминиканца Юлиана о путешествии в страну приволжских венгерцев, совершенным перед 1235 г. // Записки Одесского общества истории и древностей. – 1863. – Т. 5. – С. 998-1002.

2. Цит. по: В. А. Юрченков, Н. О. Шкердина Западноевропейские национальные традиции восприятия мордвы: проблемы генезиса и развития // Этнокультурные процессы в мордовской диаспоре: тр. НИИГН при правительстве РМ. – Т. 4.(121). – Саранск, 2005. – С. 59-83.

3. Мокшин Н. Ф. Мордва глазами зарубежных и российских путешественников / Н. Ф. Мокшин. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1993. – 240 с.

4. Путешествия в Восточные страны Плана Карпини и Рубрука. – М., 1957.

5. Цит. по: Дербенева А. М. Этнографические сведения о мордве в работах голландских и шведских авторов XVII. // Вопросы финно-угроведения. – Вып. 6. – Саранск, 1975. – С. 372-377.

6. Цит. по: Феоктистов А. П. Мордовские языки и диалекты в историко-этнографической литературе XVII-XIII вв. / А. П. Феоктистов // Очерки мордовских диалектов. – Т. II. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1963. – С. 3-36.

7. Мельников П. И. Очерки мордвы / П. И. Мельников. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1981. – 134 с.

8. Пургасов Д. В. Жизнь дореволюционной мордвы. История. Предания. Быт. Обычаи и верования / Д. В. Пургасов. – М., 1995. – 82 с.

9. Цит. по: Феоктистов А. П. Мордовские языки и диалекты в историко-этнографической литературе XVII-XIII вв. / А. П. Феоктистов // Очерки мордовских диалектов. – Т. II. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1963. – С. 3-36.

10. Матузова В. И. Английские средневековые источники IX – XIII вв. / В. И. Матузова. – М., 1979. – 297 с.

11. Дневные записки путешествия доктора Академии наук адъюнкта Ивана Лепехина по разным провинциям российского государства в 1768-1769 г. – Ч. 1. – СПб., 1971. – 537 с.

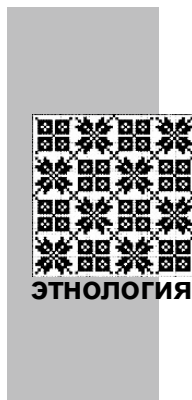
12. Паллас П.-С. Путешествие по разным провинциям Российской империи. – Ч. 1. – СПб., 1809 (VI)+657+117 с.+20 табл. илл.

13. Устно-поэтическое творчество мордовского народа. Лирические песни. – Т. II. – Саранск, 1965. – 372 с.

14. Юрченков В. А. Взгляд со стороны: Очерки / В. А. Юрченков. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1995. – 288 с.

15. Документы и материалы по истории Мордовской АССР. – Т. II. – Саранск: Мордкиз, 1940.

16. Георги И.-Г. Описание всех обитающих в Российском государстве народов, их житейских обрядов, обыкновений, одежд, жилищ, упражнений, забав, вероисповеданий и других достопамятностей / Пер. с нем. – Ч. 1. – СПб., 1799. – 178 с.



УДК 39 = 511.152
ББК 63.5(2р-6Мо)
Этнография

РОДОВЫЕ ЗНАКИ КАК СИМВОЛ РОДСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ МОРДОВСКОГО НАРОДА*

Т. А. Салаева

В данной статье акцентируется внимание на значимость родовых знаков как символа родственных связей мордовского народа. Автор раскрывает функцию и роль «мет» в формировании и сохранении семейно-родовой культуры, этнической идентичности и национального искусства. Данная проблема рассматривается через призму национального устно-поэтического творчества.

Ключевые слова

Родовые знаки, символ, род, этническая идентичность, орнамент, узор, декоративно-прикладное искусство

На современном этапе развития российского общества особую актуальность приобретают вопросы, связанные не только с усилением и ростом национального самосознания, этнической идентичности, но и всеобъемлющей ролью семейно-родовой культуры в жизни народа, преемственности поколений. Родственные связи имели важное значение в передаче духовно-нравственных ценностей, житейского опыта и традиционной культуры.

Понятие рода вполне можно обозначить как самоопределение человека во времени и пространстве. Во временном отношении родовая принадлежность связывает людей с их предками и потомка-

ми, устанавливает преемственность поколений. В пространственном смысле родовые узы объединяют всех ныне живущих сородичей, где бы они не находились, какие бы земли не занимали. В первом случае человек оказывается причастным к истории своего народа, во втором – к родной земле. Без понятия «род» невозможно представить образование и единение народа в целом, как совокупность взаимосвязанных родственных групп. Данные аспекты имеют немаловажное значение в ходе исторического развития в современном обществе, когда обострилась проблематика семейно-родственных отношений, преемственности поколений в передаче духовно-нравственных ценнос-

* Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счёт средств мероприятия 2. «Модернизация научно-исследовательского процесса и инновационной деятельности (содержание и организация)» Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012-2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России».

тей. Таким образом, сегодня становится очевидной необходимость комплексного, интегрального исследования формирования этнической идентичности, становления семейно-родовой культуры и национального искусства. В контексте нашей исследуемой темы пытаемся раскрыть функцию и роль родовых знаков в традиционной семейно-родовой культуре мордовского народа, в образах и сюжетах устно-поэтического творчества. Выяснение особенностей их «вплетения» в ткань фольклорных произведений позволяет глубже понять этногенез народа, его мировоззрение.

Родовые знаки («тешкст», «тяштькст», «сёрмат» э., м.) – меты, письмена как часть традиционной культуры мордвы составляли неотъемлемый элемент крестьянского быта. Они играли большую роль в формировании семейно-родовой культуры и служили важным элементом идентификации отдельно взятого рода, семьи. В ходе исторического развития данные идеограммы многократно трансформировались и видоизменялись, сохраняя свой основной смысл и предназначение.

Свое начало знаки берут с древнейших времён, когда начинали складываться хозяйственно-экономические и общественные отношения в крестьянской среде. Ведение многоотраслевого, натурального хозяйства, регулирование имущественных отношений среди крестьян требовало разграничения личной собственности, что повлияло на создание особой системы кодификационных знаков для обозначения имущества. Кроме того, они использовались с целью сохранения и передачи информации.

О древнем бытовании «тешксов» у мордовского народа свидетельствуют археологические материалы. «В раскопках могильников IX–XIV в.в. обнаружены многочисленные женские украшения, глиняная посуда с родовыми знаками собственности. Знаки собственности мы находим на глиняных сосудах из Муранско-

го могильника XIV в., на сосудах Лядинского могильника IX – XI вв.» [7. С. 204]. Многие идеограммы, по предположениям учёных, восходят к эпохе неолита. Именно в тот период происходит трансформация первобытного искусства: изобразительная форма лишается образной выразительности, рисунок постепенно превращается в знак, получают широкое распространение идеограммы в виде кругов, крестов, спиралей, свастик, полумесяцев и других лунарных и солярных символов, а также стилизованные изображения людей, животных, племенных тотемных зверей, охотничьих знаков, идолов, некоторых простейших оригинальных мотивов. Родоплеменные представления, созданные художественные образы отображали многообразие мифологических, религиозных, социальных и прочих представлений. Немалая их часть находила воплощение в символах-идеограммах, призванных выражать сложные понятия и идеи, передавать их следующим поколениям [6. С. 10].

Основная часть идеограмм дошла до нас в виде знаков собственности. В первобытном обществе знаки имели большой религиозно-магический смысл. Разного рода инвентарь: лук, стрелы, копья были важными атрибутами для ведения охоты и составляли неотъемлемую часть жизни древнего человека, от них зависела жизнь и благополучие рода, племени. С этой целью древние люди наносили магические знаки, засечки, которые по верованиям охотников приносили удачу и успех.

Широкое бытование у мордвы народных мет или знаков зафиксировали и исследователи. Так, В. Н. Майнов отмечал, что их ставят на всех предметах, когда желают обозначить кому именно они принадлежат [3. С. 196]. Обычно с помощью «тешксов» отмечались те предметы, которые часто использовались родственниками и соседями. Это могла быть домашняя утварь, корыта для рубки капусты, топоры, кнут, ступы, прялки, тулупы, рабочий

инвентарь, конская сбруя. Помимо этого, «меты» ставили на избах, ушах домашних животных, полевых загонах. Широко были распространены знаки на могильных крестах. Так, в селе Чиндяново Дубёнского района Республики Мордовия до сих пор сохранились «тешксы» на давних, старых крестах, указывающих на принадлежность человека к определённому роду [5]. На пашнях «меты» выполнялись с помощью рабочего инвентаря. По словам П. Д. Степанова, по технике выполнения все «меты» однородны – они были выполнены или сохой, или плугом. По характеру начертания знаки могут быть разделены на две группы: группу, передающую форму предметов, и группу, имеющую начертания в виде букв русского алфавита. Причём, первая группа передаёт в изобразительном виде явления природы, животных и бытовые предметы. У каждой «меты» имеется своё наименование, например, «пурьгине чирьке» – радуга, «гуй» – змея, «изамо кольца» – кольцо от бороны, «хомотень» – хомутина, «чирьке» – дуга, «курця» – коромысло [7. С. 191-192]. Необходимость в знаках собственности была очень велика, особенно если сыновья отделялись от отца и создавали своё хозяйство. Во избежание имущественных недоразумений они обязаны были выбрать свой знак, но трансформируя его таким образом, чтобы сохранить визуальное сходство и преемственность с исходной «метой». Например, старший сын в роде пользовался отцовской «сёрмой» без перемен, а остальные в определённой степени видоизменяли мету отца. О бытовании данного обычая отмечает и П. Д. Степанов: «В селе Губаново (Ульяновская область) в семействе крестьянина Дворнина С. Я. были «меты» такие: у самого хозяина «Курця» – коромысло, у сына, живущего с ним – аналогичная «мета». Два других сына, живущих отдельно, имеют ту же «мету», но с иными начертаниями. В семействе Юртаевых у Григория «мета» «Вегть» – вёдра, а у Тимофея – «Чирьке» –

дуга» [7. С. 193].

В мордовской семье помимо мужчин «метами» обладали и женщины. Начертание женской «сёрмы» несколько отличалось от знака хозяина, этот признак был основным отличительным свойством данной «меты». Знак собственности замужней женщины повторяет обыкновенно знак мужа, но над ним проводится кривая линия – «покрышка», обозначающая, что данный предмет принадлежит женщине из семьи, имеющей данный знак собственности [3. С. 197]. Так, в мордовской сказке «Дячка Най-Най» главный герой узнаёт свою любимую среди других девушек с одинаковыми лицами благодаря особому знаку [. С. 202].

Срезание волос – символический обряд в культурах народов мира. Прядь волос срезают при крещении, посвящении в духовный сан, пострижении в монахи. Произведения мордовской народной поэзии свидетельствуют о присутствии обычая стрижки волос в бракосочетании. В среде мордовского населения во время свадьбы существовало ритуальное действие – вырезание или вырывание с головы невесты пряди волос, что являлось своеобразной формой клеймения, приобщения к роду мужа. В свадебных песнях, причитаниях невесты выстрижение пряди волос названо «тяштъкс», «тяште» («метка») дословно – письмена, узор. В последующем эти метки должны были помочь узнать скрывающуюся или изменившую свой облик невесту. В текстах вырывание, обрезание пряди волос подаётся и как агрессивное действие парня-захватчика в отношении невесты-жертвы. Иногда девушке не хотелось выходить замуж за того или иного парня, но он заглаживает прядью её волос, а значит – покоряет невесту, и она вынуждена была за него идти замуж [9. С. 129].

Данный обычай весьма широко отражён в свадебном обряде. Так, М. Е. Евсеев отмечает, что «в те далекие времена мордва добывала себе жен путем похище-

ния или покупки. Похищались девушки обычно из другого рода, из другой деревни, отстоящей как можно дальше от своей, чтобы легче было укрыться от преследования, и похищенная не могла бы убежать домой» [2. С. 373]. Для прикрытия следов похищения и привязывания молодой к новому дому, новой семье» ... ей давали новое имя, заплетали в две косы волосы, надевали на голову женский головной убор» [2. С. 384].

У мордвы ярким символом девичества считался накосник (кистючка) девушки. В свадебном обряде перед уходом в баню невеста его снимала с косы и передавала на хранение матери. Распустив волосы и держа в руках накосник, она причитывала:

«На-ка, матушка, на-ка
Мое девичество – кистючку.
Мою волюшку – кистючку.
Положь ты ее матушка, положи
В сильную половину пазухи,
К чувствительному сердцу своему.
Не вырони ее через пояс,
Не растопчи ее ногами» [2. С. 162].

Прядь волос также считалась символом девичества, а её срывание с головы невесты означало расставание с вольной, свободной жизнью и переход в род мужа. Неотъемлемым элементом мордовской свадьбы являлся обряд передачи невестой своего девичества подруге: после обращения к языческим божествам она вырывает со своей головы клочок волос и, держа его перед собой, причитывает:

«Девичество мое, красота моя!
Девичество мое. Доброта моя!
Куда, куда я пошлю тебя,
Куда, куда я выпущу тебя?
Послала бы тебя, девичество,
По большому лесу ходить –
Боюсь, мое девичество,
Три сына моего батюшки
Пойдут лес рубить,
Острым топором срубят тебя,
Под ветки завалят...» [2. С. 268].
Затем вдевает волосы в кольцо и, омо-

чив слезами, передает вместе с лентой своей сестре, если она есть или своей любимой подруге. Она заплетает волосы в косичку и вместе с кольцом и лентой носит до своего замужества. Невеста при передаче волос причитывает:

«Молодая сестрица моя, Настя!
Красивая сестрица моя, Настя!
Тебе отдаю я свое девичество,
Тебе отдаю свою волюшку.
Она жила, нежась и покоясь:
По утрам рано не вставала,
По вечерам поздно не ложилась.
На носи его, сестрица,
По похоронам умерших,
Носи-ка ты, подруженька,
По верхним и нижним улицам,
Среди поющих и пляшущих...» [2. С. 268].

В ряде случаев невеста вырывает прядь волос, оказавшись уже в свадебном поезде жениха, что является знаком её прощания с девичеством, с семьёй, родным селом: «...когда её пересадят на телегу жениха и когда она, потеряв всякую надежду на спасение, вырывает с головы клочок волос и вместе с головным платком, а в некоторых селениях вместе с приготовленными для этого оборками от ног, бросает их через голову свахи подругам для передачи матери своей. Подруги по возвращении домой передают волосы и платок матери невесты. Мать поплачет над ними, завёртывает волосы в платок и прячет в свой сундук, где хранит их до конца своей жизни, как самую дорогую вещь» [2. С. 315].

Бытование родовых «мет» нашло отражение в народных сказках. Например, в мордовской сказке «Обещанный сын» мужик обещал водяному отдать то, чего он не знает и ставит своей кровью родовой «тешкс» на бумаге [4. С. 151].

Достаточно наглядно родовые знаки воплотились в декоративно-прикладном искусстве, отразившее многовековые представления эрзян и мокшан об окружающем мире, традиционной семейно-

родовой культуре. Данные образы и явления проявились в орнаментальных композициях, мотивах и художественных принципах национальной культуры.

Орнамент (в переводе с лат. *ornamentum* – украшение) – узор, состоящий из ритмических упорядоченных элементов для украшения каких-либо предметов или архитектурных сооружений. По данным научных исследований, орнамент возник в эпоху неолита. С его помощью древние люди изображали сцены охоты, бортничества, а также животных и людей. В первобытном обществе орнамент нес в себе несколько функций: информацию о принадлежности человека к определенной родоплеменной общности, о его социальном положении, выполнял обереговые и магические функции, был элементом декора.

Помимо различных предметов быта, мордва украшала орнаментом и ставила родовые знаки на одежде. Различные геометрические узоры на мордовских костюмах были не только украшениями, но и несли в себе магическую, охранительную функции от невидимых злых сил и духов. Женщина обшивала всю семью и украшала одежду орнаментом в целях защиты своей семьи, родных и близких от беды и напастей. Человек, спасаясь от холода, закрывает полог, дверь в жилище, запахивает одежду. По аналогии с этим он стремится укрыться от невидимой опасности как от видимой. Как колдун или шаман особое внимание уделяет при защите жилища входным отверстием, чтобы туда не проникли злые духи, как верующий закрывает окна и двери в надежде закрыть в избу доступ нечистой силы, так и люди, с помощью знаков на одежде хотели отгородиться от опасности [1. С. 4]. Поэтому окна домов украшались резными наличниками, с принятием христианства ставили кресты на всех дверях дома в целях защиты семьи и имущества от сглаза и порчи. Преследуя данную цель, вышивальщицы стремились тоже охранять все

отверстия на одежде, которые защищали человека. В связи с этим на повседневной и праздничной рубахах (покай) по краям, на подоле, горловине, рукавах, на отверстиях наносили красочный орнамент с символами, знаками, способными отпугивать и защищать от нечистой силы. С этой же целью создавались и носились на праздничной одежде всевозможные украшения: кольца (суркст), бусы (эргтъ), браслеты (кедькст), застежка (сюлгамо), серьги (пилекст), набедренная повязка (пулай), декорированная монетами, бисером, ракушками каури. Свадебная одежда невесты также украшалась вышивкой с обереговым предназначением и имела символичное название: змея (гуй), глаза (сельмтъ), стрелы (налтт), когти (кенжтъ).

По верованиям мордвы данные узоры обладали сильным противодействием нечистой силе. Так, в сказке «Царь Проша» главный герой Проша использует магический знак – круг, чтобы отгородить себя от нечистой силы:

«Начертил Проша круг, зажег свечи, сел у изголовья Юлии и стал читать книгу. К полночи дверь в домике открылась и потолок совсем с крышей поднялся. Дом наполнился нечистью. Кто свистит, кто открывает пасть, кто кричит: «Разорвем этого парня. Разделим на кусочки. Много раз пытались они схватить Прошу, но никак не могли проникнуть через круг. После полуночи все они пропали неизвестно куда» [4. С. 256].

Родовые знаки, нанесенные на одежду, сообщали о социальном статусе человека, его положении в обществе, принадлежности к определенному роду, связи с соплеменниками, по «тешксам» можно было узнать сородича. Так, на ярмарке или на празднике по вышивке на женской одежде можно было определить из какого рода-племени и семьи женщина [1. С. 17].

Среди предметов, имеющих родовые знаки и украшения орнаментом, особенно выделяется парь (сундук) невесты.

Обычно к моменту свадьбы его изготавливал отец или старший брат невесты. Парь имел ритуальное предназначение, поэтому с внешней стороны на нем вырезали родовые знаки, письмена, орнамент, что являлось пожеланием счастливой, долгой жизни, крепкой и дружной семьи. На его крышке бывали стилизованные знаки – две линии судьбы женщины и мужчины, начинающиеся с двух параллельных линий, переходящих в зигзаги, которые снова плавно трансформируются в прямые, имеющие стреловидные завершения, символизирующие долгий жизненный путь. В орнамент также включен мотив, состоящий из изображений гребней, древних женских украшений. Наиболее часто встречается изображение «сюлгамо», напоминающее своей формой женскую фигуру, стилизованные безрукие фигурки, в виде куколок, изображающих детей. Это не что иное как пожелание новобрачным иметь потомство. Рисунки в виде снопов, горизонтальных елочек, кругов и розеток символизировали пожелания счастья, богатства, плодородия. Использование богатой орнаментации в украшении «паря» было не случайным. Данный предмет являлся хранилищем ритуальной свадебной одежды женщины, охраняющей ее от порчи, определяющий ее жизненный путь и счастье в новой семье. Особое место в оформлении свадебного паря имеет трехгранно-выемчатая резьба, которая подразумевала женское начало. Так, производная от треугольника ромбовидная резьба символизировала изобилие, благоденствие, плодоношение. Ромб – графический символ богини плодородия, непорочности [8. С. 310]. Связь ромботочечного узора со свадебной обрядностью и с бытом молодой замужней женщины заставляет нас обратить на него особое внимание, так как весь свадебный ритуал пронизан магическим содержанием, и в первую очередь магией плодородия. Общеизвестно, что идея плодородия в свадебной обрядности выступает в двух

формах: во-первых, как будущая плодovitость девушки-невесты, а во-вторых, как плодovitость вспаханной и засеянной земли (каравай хлеба, обсыпание зерном). Женщина уподоблена земле, рождение ребёнка уподоблено рождению нового зерна, колоса. В этом слиянии аграрного и женского начал сказывается не только внешняя символичность по сходству сущности жизненных явлений, но и стремление слить в одних и тех же заклинаниях и благопожеланиях счастье новой семьи, рождение детей и урожайность полей, обеспечивающую будущее счастье. Не случайно невеста крайне бережно относилась и обращалась со своим парем, понимая, что это хранилище её счастья, будущей жизни в замужестве. В «Мордовской свадьбе» М. Е. Евсеев описывает причитания невесты в тот момент, когда родственница подходит и открывает парь, чтобы начать укладывать вещи:

«О невестушка-кормилица!
О невестушка-матушка,
Как смела, невестушка,
Подойти к моему коробу,
Запертый замок отпереть,
Плотную крышку поднять,
Моё слежавшееся добро взять?
Моё добро, невестушка,
Подобно медовой лепёшке свёрнуто,
Шёлковой ниткой перевязано.
По чьему приказу ты взяла
Мои шушпаны и рубашки, невестушка?
Спрашивала ли ты, невестушка,
Мою кормилицу-матушку,
Моего кормильца-батюшку?» [2. С. 207-208].

В причитаниях девушки звучит тревога, обеспокоенность за то, что может быть нарушено сакральное пространство паря, оберегаемое знаками и орнаментом, утрачены его намоленность и освящённость. По верованиям мордвы данный обряд с использованием знаков-благопожеланий определяло не только размеренный ход свадьбы, но и ритм всей предстоящей жизни молодых, патриархальной общины

[6. С. 54]. В ответных словах родственница невесты уверяет её, что это сделано без всякого злого умысла, без порчи и с позволения родителей:

«Золовушка, моя сестрица!
Золовушка-сударыня!
Не по своему желанию
Открыла я твой короб,
Не по своему разуму
Взяла твои шушпаны и рубашки:
Сначала я спрашивала, золовушка,
Твоего кормильца-батюшку
И родимую матушку,
Потом я спрашивала, золовушка,
Твоего братца умильного,
Тобой невестушку взятую.
По их приказу я взяла
Двумя руками тобой сделанное,
Десятью пальцами приготовленное»

[2. С. 208].

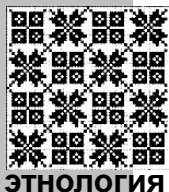
Таким образом, родовые знаки являлись важной частью в системе семейно-родственных отношений мордвы. Ими отмечали личную собственность, кроме того, «меты» стали истоком зарождающейся национальной письменности. С

помощью пиктографии эрзяне и мокшане имели возможность передавать друг другу информацию на расстоянии, которая была ясна и читабельна. Родовые знаки использовали и при подписывании документов. С применением «тешксов» тесно связано развитие орнамента. Родовые знаки оставили свой глубокий след в устно-поэтическом творчестве, особенно в сказочных сюжетах. «Тешксы» представлены и как обереги, и как «меты» принадлежности к определённом роду. Мордовские знаки являлись важной частью в системе этнокультуры. Они определяли социально-экономические условия жизни. Прослеживая изменения и инновации, происходящие в ней в различные периоды, в разных социальных средах, можно получить наиболее полное и глубокое представление об этногенезе народа, его мировоззрении, наиболее значимых духовно-нравственных ценностях.

В современном обществе родовые знаки потеряли свою важность и необходимость в использовании, это связано с социальными катаклизмами в первой половине XX века, но они сохранились как символы в произведениях мордовского народного творчества.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гаген-Торн Н. И. Женская одежда народов Поволжья: (Материалы к этногенезу) / Н. И. Гаген-Торн. – Чебоксары: Чуваш. гос. изд-во, 1960. – 228 с.
2. Евсеев М. Е. Мордовская свадьба / М. Е. Евсеев. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1990. – 384 с.
3. Майнов В. Н. Очерк юридического быта мордвы: науч.-популяр. изд-е / В. Н. Майнов. – Саранск: «Красный Октябрь», 2007. – 293 с.
4. Мордовские народные сказки / Собр. и обраб. К. Т. Самородов. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1985. – 400 с.
5. Полевые материалы Салаевой Т. А., собранные в селе Чиндяново Дубёнского района Республики Мордовия, 2012 г.
6. Рогачёв В. И. Семейные знаки народов Поволжья / В. И. Рогачёв. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2003. – 160 с.
7. Степанов П. Д. Некоторые вопросы этнографии мордвы / П. Д. Степанов // Исследования по истории, этнографии и археологии Мордовской АССР: труды, выпуск 30. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1966. – С. 204.
8. Тресидер Д. Словарь символов / Д. Тресидер. – М.: ФАИР ПРЕСС, 1999. – 365 с.
9. Шуляев А. Д. Жизнь и песня / А. Д. Шуляев. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1986. – 172 с.



ЭТНОЛОГИЯ

УДК 39(470.345) (045)
ББК 63.5(2р-6Мо)
Этнография, отечественная история

МЕЖЭТНИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА¹

Кандидат исторических наук В. В. Мирошкин

Статья посвящена анализу межэтнического взаимодействия в Республике Мордовия в исторической ретроспективе в контексте проблемы поликультурного дискурса. Особое внимание автор уделяет славяно-мордовскому, а затем русско-мордовскому и татарско-мордовскому культурному взаимодействию. При этом им определяется роль в данном процессе традиционного крестьянского института общины, достаточно подробно характеризуется историческая основа для складывания и функционирования модели позитивного поликультурного диалога в Мордовии.

Ключевые слова

Исторические условия, исторические закономерности, межэтническое взаимодействие, культурный диалог, Республика Мордовия, традиция, община, полиэтничное пространство

На территории Республики Мордовии – крае с крепкими поликультурными устоями – достаточно рано начал складываться сложный синтез культур и традиций, происходить многочисленные взаимные влияния и заимствования между народами.

Межэтническое взаимодействие обозначилось на территории региона уже в древности и явилось преимущественно следствием миграционного процесса, обеспечивавшего приток новых волн населения. С середины I тыс. до н. э. до первых веков н. э. на финно-угорское население возрас-

тает влияние южных этнических, культурных и торговых связей, а со второй половины I тыс. н. э. с притоком тюркоязычных кочевых племен возникает оживленное взаимодействие и смешение тюркского и финно-угорского элементов. Это взаимодействие, начиная с ранних этапов, обуславливало взаимное этнокультурное влияние, следствием которого могли быть изменение хозяйственного строя и общественного уклада. Данный процесс привел также к усложнению этнокультурной и языковой ситуации на территории всего Урало-Поволжского региона.

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации за счет средств Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы в рамках проекта «Культурный диалог в полиэтничном пространстве» (Государственный контракт № П565).

Найденные на территории мордовского края археологические и нумизматические материалы дают основание предполагать наличие связи мордвы с аланским миром Северного Кавказа и Подонья, Арабским Востоком, Волжской Булгарией и Древнерусским государством. В частности, это подтверждает погребальный инвентарь Степановского могильника [14. С. 94]. При этом наиболее характерным было славянское влияние, о чем свидетельствуют частые находки славянских вещей в памятниках древней мордвы [3, 14].

Считается, что впервые древняя мордва и славянские племена сталкиваются в середине I тысячелетия н. э. Уже в мордовских могильниках VII-X вв. присутствует не только трупоположение (обряд, характерный для мордвы), но и трупосождение (обряд, получивший распространение еще в памятниках Черняховской культуры, который ряд ученых связывает с предками восточных славян). Появление нового обряда совпадает с увеличением набора славянских вещей в местных вещевых комплексах, что является свидетельством прихода славян в мордовский край. При этом заимствование местным населением чуждого им обряда захоронения было отнюдь не кратковременным актом. Для того, чтобы в духовной культуре произошли изменения под воздействием пришлого элемента, необходимо продолжительное соседство двух народов, необходимо взаимодействие их культур. Не случайно, мордва, совершая захоронения по новому обряду, продолжала сохранять древние традиции, располагая вещи при костяке в таком же порядке, как и при обычном трупоположении [21. С. 76].

В период с VII-IX вв., славянская колонизация края, проводимая в основном усилиями сельского населения, носила преимущественно мирный характер. Одним из условий, способствующим проникновению славянских культурных элементов в среду местного населения, было выгодное географическое положение об-

ластей мордвы и ее миролюбие по отношению к простым людям.

В XII-XIII вв. – в период великокняжеской колонизации – между мордвой и русскими удельными княжествами случались вооруженные столкновения. В этом контексте следует понимать утверждение современных исследователей о том, что «историческое взаимодействие Руси-России с финно-угорским и тюркским мирами имеет тысячелетнюю историю и первоначально осуществлялось отнюдь не только в мирных формах» [15. С. 100]. Между тем, культурные связи между русскими и мордвой оказываются настолько устойчивыми, что не нарушаются даже в обстановке борьбы русских удельных князей за включение мордовских земель в свою феодальную систему. Исследователи отмечают, что появление обозначения Пургасова Русь, или Пургасова волость, берущая свое название от имени мордовского князя Пургаса датируется концом XII – началом XIII века. По мнению В. А. Юрченкова, употребление этих названий весьма значимо, поскольку волостью летописцы обычно называли княжеский удел с привычной для русских княжеств системой правления, повинностями населения, политической и экономической структурой. В термине «Русь» он усматривает свидетельство интегрированности мордовских земель в систему русских княжеств. Это наряду с данными археологии позволило В. А. Юрченкову сделать вывод о том, что в XI-XIII вв. славяно-мордовские связи укреплялись и развивались, формировалось единое политическое, экономическое и культурное пространство [22. С. 41-42].

Процесс тесного этнокультурного взаимодействия мордвы и славян отчетливо прослеживается во взаимовлиянии и взаимообогащении их культур, что демонстрируют элементы жилища, одежды, быта, хозяйствования и устное народное творчество. Так, археологические данные позволяют установить совпадение во времени (VIII-X вв.) первой волны славянс-

кой колонизации и появление в мордовском крае полуземляночных жилищ. Вполне возможно, что исходной формой жилищ русского типа были жилища местного нерусского населения.

Славянское влияние прослеживается в изменении планировки мордовских жилищ и поселений. Ранее характеризовавшаяся беспорядочным расположением домов и выходом во двор мордовская планировка населенных пунктов с приходом колонистов стала претерпевать изменения. Так, В. Н. Белицер в одной из своих работ отметила, что «мордовские селения по своему внешнему виду и планировке мало отличаются от русских деревень. Во всех избах имеется русская печь, крыши домов двускатные, перед избами ставятся мазанки (кладовые)» [1]. Тем не менее, полного принятия мордвой русской формы избы не произошло: в XIII-XV вв. заимствовались отдельные элементы русской архитектуры.

Данный процесс отмечен еще дореволюционными исследователями, писавшими, что у мордвы «в украшении крыши, наличников, окон, и в устройстве конника (парадной скамьи) в наибольшей степени сказалось русское влияние» [20. С. 87]. И. Н. Смирнов заметил весьма любопытную этнографическую деталь: чем ближе мордовские селения были расположены к русским, тем ярче проявлялось влияние русской культуры [17. С. 126]. Такое культурное сближение может быть только результатом мирных, тесных добрососедских отношений, отражением процесса культурного взаимопроникновения.

Под воздействием русской домостроительной культуры развивались и внутренние элементы мордовского жилища. От русских к мордве перешли ряд архитектурных терминов, таких как, например, «крыльцо», «стена», «подполье», «печь», «конник», а также названия предметов обстановки и домашнего обихода, которых раньше не было у мордвы – «кровать», «табуретка», «котел», «лампа», «зеркало», «фо-

нарь», «самовар», «простыня» [21. С. 83-84].

В одежде мордвы также много русских элементов. Если украшения костюма: гривны, височные кольца, браслеты, перстни могли попасть в мордовские земли в результате торгового обмена, то русские элементы, прослеживаемые в мордовской рубахе, штанах и головном уборе, свидетельствуют о продолжительном культурном воздействии славянского народа на мордву.

Процесс заимствования элементов костюма был двухсторонним. Этот факт был отмечен еще в начале XX в. В. Богдановым. В частности, он писал, что наличие бисера, бисерных ожерелий, налбоников, надвисочных украшений у русских уводит нас к мордовскому костюму [2]. Другой исследователь – С. П. Толстов сделал заключение о том, что «такая сравнительно мелкая деталь украшения, как шары из гусяного пуха на висках, связывает воедино одежду русских с мордвой» [18]. Это позволяет исследователям говорить о складывании русского головного убора в результате продолжительных культурных связей русских с мордвой и их взаимовлияния.

Переработка культурных элементов протекла с учетом местных обычаев и традиций. Русские восприняли мордовские формы и мотивы одежды, что привело к созданию южно-русского костюма с характерными мордовскими украшениями. В свою очередь мордва заимствовала многие русские украшения одежды и его покроя (к примеру, элементы русского стиля содержит в основном часть женского мордовского костюма – панар (рубаха); говорит о русском влиянии жилетка без рукавов с узкой спинкой и бочками до талии, украшенная выстроченной на машинке белой, красной, малиновой и зеленой бумагой и т. п.).

Результат мирного добрососедства народов отчетливо прослеживается также и в быту, хотя здесь он нагляднее всего заметен в более поздний период – в XVI-

XVIII вв. Так, к мордве от русских перешли обычай приглашения на крестины первого встречного, обычай кумления; элементы похоронного обряда (трупосожжение, видимо, обряд очищения души огнем). В быту мордва употребляла меры весов аналогичные русским. От русских к мордве перешло понятие приданного и короба, как имущества полученного из дома родителей.

Хозяйственно-культурные народов, установившиеся еще со времени их первой встречи, несомненно, оказали благотворное влияние на развитие их хозяйства. В качестве примера отметим проникновение в мордовский земледельческий обиход названий ряда важнейших видов русской сельскохозяйственной культуры. Такие зерновые культуры, как рожь (розь), конопля (кенаф), чечевица (чичавика), лен (линяз), капуста (капста), репа (репс) и т. д. в мокшанском и эрзянском языках носят русские наименования.

Славяне, вероятнее всего, заимствовали у мордвы некоторые приемы обработки почвы и сельскохозяйственного инвентаря, наиболее удовлетворяющие местным условиям ведения хозяйства. Так, по мнению А. В. Циркина, «соха, как землевладельческое орудие, возникла у финно-угорских народов в условиях плотных задернованных почв... русские, придя в эти районы, позаимствовали соху у местных жителей, и вместе с ней и приемы, связанные с обработкой земли» [21. С. 102]. Еще более возросло значение русского фактора в межкультурном взаимодействии в последующие периоды.

В целом мордва и ее земли очень рано оказались втянутыми в экономическую сферу влияния Древнерусского государства. Вышеперечисленное служит весомым доказательством тесного взаимовыгодного сотрудничества народов, и позволяет предполагать формирование единого политического, экономического и культурного пространства народов. Это в свою очередь позволило признать морд-

ву государствообразующим народом, что нашло закрепление в концепции 1000-летнего единения русского и мордовского народов в рамках единого государства.

Заметное воздействие на картину этнокультурного взаимодействия на территории Мордовии оказала монголо-татарская экспансия, превратившая тюркский фактор в один из его устойчивых элементов.

В начале XIV в. в мордовских землях был основан ордынский город Мохши (в русских летописях Наручадь) у современного села Наровчат Пензенской области. Судя по археологическим данным, крупный населенный пункт, застроенный кирпичными зданиями общественного и жилого назначения, облицованными синей и голубой поливной мозаикой. Раскопано несколько жилых домов, мавзолеев, бань с подпольным отоплением, а также горнов для обжига кирпича и керамики [4. С. 70].

С конца XIII – начала XIV в. в Мохше – центре улуса (до 1395 г.) началась исламизация края. М. Г. Сафаргалиев ведет речь об «отатаривании мордовского и других народов, подпавших под гнет монголо-татар». К этому периоду им относится ассимиляция части мордовского населения Заволжья с татарским (каратаи) [16. С. 224].

Длительное совместное проживание на территории края способствовало обмену материальными и духовными ценностями, взаимному обогащению мордовской и татарской культур, что, к примеру, наблюдается в хозяйственной сфере. Так, татары, будучи кочевниками и скотоводами, оказывали некоторое влияние на развитие скотоводства у мордвы. Вследствие этого в мордовском языке появился ряд татарских терминов, связанных со скотоводством, например, алаша – лошадь, айгор – жеребец, бука – бык и т. д. Конечно, у мордвы раньше существовали свои названия этих животных, но они почему-то исчезли и восприняты названия татарские. В былые времена у мордвы существовал своеобразный коневодческий обряд, связанный с

культом лошади, праздником («айгор») и жертвоприношением лошади [16. С. 226].

В связи с развитием животноводства у мордвы в пищевой рацион вошли некоторые виды питания, заимствованные у татар: айран – питье из кислого молока. В некоторых мордовских диалектах мы встречаем термин каймак, толокно, поза – пуре, кага – бумага, сапн – мыло и другие. В свою очередь мордва передала татарам термины, связанные с предметами домашнего обихода и лесных промыслов. По наблюдению М. Ф. Жиганова, в указанный период «стали хоронить по-мусульмански» [5. С. 76].

Длительная совместная жизнь двух народов нашла свое отражение в устном народном творчестве. Нашествие татар вызвало появление в мордовском фольклоре ненависти к татарским феодалам, отраженной в таких песнях и сказаниях, как «У опушки леса», «Девушку татары полонили» и в других. Позже появились песни и сказания, отражающие дружбу между мордвой и татарами. В мордовской песне об Уляше, в сказании о Кривом Феодосии и других повествуется о том, что мордовская девушка вышла по своей воле замуж за татарина. Все эти факты свидетельствуют об установлении прочных экономических и культурных связей между татарами и мордвой.

С юридическим закреплением статуса мордвы в качестве подданного Российского государства на территории Мордовии усиливаются межэтнические контакты и обретает значимую роль конфессиональный фактор.

Политика государства в отношении нехристианских подданных периодически менялась: от поддержки кампаний по массовому крещению до провозглашения терпимости и признания права на исповедование традиционных верований. Отмечались случаи насильственной христианизации, но в основном Русская Православная Церковь действовала убеждением и проповедью.

Воздействие конфессионального фактора неоднозначно. С одной стороны, принятие новой религии не привело к уничтожению этнического, культурного своеобразия народов мордовского края. Они сохранили свои вековые устои, адаптировавшись к жизни в пределах России [7]. Более того, принятие православия помогало сближению с русскими новоселами. В XVIII в. иностранные путешественники отмечали, что русские деревни ставились так, чтобы не утеснять коренных жителей в пользовании землями и угодьями. Крещеная мордва стала отмечать церковные праздники и устраивать приуроченные к ним торжества (Святки, Масленицу, Семик, Троицу). Неудивительно, что часто это происходило совместно с русскими соседями. С другой стороны, восприятие христианства и (или) ислама ведет к расколу этносов на несколько этноконфессиональных групп – язычников, православных, мусульман (татары) и появлению субэтносов (кряшены). Формируется ситуация множественности культур, при одновременном их взаимодействии.

В XVIII – XIX вв. в ходе обращения язычников-мордвы в православие и развития промышленной и торгово-ремесленной деятельности русских влияние русского компонента в крае усиливается. Речь идет преимущественно о хозяйственно-культурном воздействии – передаче нового земледельческого опыта (многополье, навыки огородничества и садоводства), особенностей материальной культуры (типов поселений, усадеб, жилищ и т. д.). При этом в ходе формирования полиэтнического населения государство впитывало социальные и культурные явления, незнакомые и не присущие русским.

К концу XIX – началу XX в. в мордовском крае сформировалась довольно четкая этническая картина, сохраняющаяся в своей основе до настоящего времени. Смешанность расселения и разнообразие культурно-языковых характеристик не препятствовали формированию в целом мир-

ных и толерантных отношений между этническими сообществами. Возникавшие периодически земельные и другие споры имели характер локальных межэтнических конфликтов, не выходивших за пределы породивших их социально-экономических причин. В целом на территории Мордовии сохранялась тенденция к установлению и сохранению добрососедских отношений с представителями различных народов. Исследователи не отмечали, к примеру, у мордвы ни признаков агрессии и неприязни по отношению к другим этническим группам, ни комплексов в отношении принадлежности к своему этносу. Так, по утверждению В. Майнова, «...мордва и не думает чуждаться национальности или, например, обособляться от соседей» [6. С. 26]. В устной народной традиции в свою очередь также прослеживается толерантное отношение к другим народам: «Эрь народть сонцень коенза» (м.), «Эрьва народонть эсензэ коензэ» (э.) – «У каждого народа свои обычаи» [13. С. 33].

Примечательно, что в мордовском фольклоре нами не обнаружено ни одного обидного высказывания в адрес другого этноса. У соседей мордва в первую очередь старалась подчеркнуть достоинства. Это не осталось незамеченным исследователями. В частности, В. Майнов отмечал, что «всюду приходилось лишь слышать похвальные о татарах отзывы за их рачительность, хозяйственность, трезвость и трудолюбие» [6. С. 25].

Подобное взаимное восприятие представителей этнических групп было результатом соблюдения «мирского» принципа добрососедства, представлявшим ключевое общинное правило, действующее на всей территории мордовского края. Именно на нем зиждился один из основополагающих обычаев в жизни мордовского села – обычай безвозмездной взаимопомощи (лездома (м.), лездема (э.)). Как свидетельствуют собранные полевые материалы, при оказании лездома, независимо от типа помощи, различий по наци-

ональному или религиозному признаку, как правило, не проводилось. Каждый человек, не зависимо от своей этнической принадлежности, проявлял готовность прийти на выручку в случае неблагоприятных жизненных обстоятельств и ждал того же от других.

Традиции межэтнического, межконфессионального и межкультурного общения закладывались также в ходе совместного обсуждения и решения наболевших вопросов [9, 10. С. 75-107].

Подобная совместная деятельность, как проявление общности экономических и общественных интересов, служила мощным фактором межэтнической консолидации и важнейшим путем межкультурного взаимообогащения. Результатом такого обоюдного влияния послужила определенная тождественность многих нравственных норм, которыми представители различных этносов руководствовались в своей повседневной жизни.

Этнокультурное взаимодействие в XX в. развивалось под влиянием противоречивых тенденций внутриэтнической и религиозной (христиане – русские, мордва, мусульмане – большинство татар) консолидации, с одной стороны, на фоне тотального распространения русско-иноэтнического двуязычия и интернационализации культуры. Образовался сложный синтез культур, несводимый к какому-либо одному культурному началу, одной конфессии. На примере Мордовии отчетливо видно, говоря словами В. К. Трофимова, что «Россия выработала такой тип межнациональных отношений, который учитывал интересы инородческих этносов и способствовал многовековой, относительно мирной совместной жизни народов различных расовых, религиозно-конфессиональных и этнических ориентации» [19. С. 129].

Современный этап развития этнокультурного взаимодействия в целом ретранслирует сложившиеся исторические традиции, обеспечивающие отсутствие гло-

бальных межэтнических (межцивилизационных) конфликтов на территории Мордовии [8, 11, 12]. Культурный диалог на территории края продолжает обеспечивать сближение и смешивание между собой многонационального образа жизни.

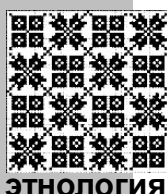
ПРИМЕЧАНИЯ

1. Белицер, В. Н. Работа мордовской этнографической экспедиции в 1953-1957 гг. / В. Н. Белицер // Советская этнография. – 1958. – № 4. – С. 117-120.
2. Богданов В. В. Из истории женского южно-великорусского костюма // Этнографическое обозрение. – 1914. – №№ 1-2.
3. Вихляев В. И. Происхождение древнемордовской культуры. – Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2000. – 132 с.
4. История Мордовии: С древнейших времен до середины XIX века / под ред. Н. А. Арсентьева и В. А. Юрченкова. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2001. – 344 с.
5. Жиганов М. Ф. Память веков. – Саранск: Морд. книж. изд-во, 1976. – 126 с.
6. Майнов В. Очерк юридического быта мордвы. – СПб., 1885. – 267 с.
7. Мирошкин В. В. «Бытовое» православие мордвы как элемент этнической идентичности в первой трети XX века // Гуманит. науки и образование. – 2011. – № 3. – С. 90-93.
8. Мирошкин В. В. К вопросу об исторически сложившейся модели поликультурного дискурса в республике Мордовия // Российский научный журнал. – 2012. – № 1. – С. 52-57.
9. Мирошкин В. В. К вопросу об отношении мордовского общинного крестьянства к политике просвещения 1920-х годов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1. – С. 85-88.
10. Мирошкин В. В. Мордовская крестьянская община в первой трети XX века: Дис. ... канд. ист. наук: 07.00.07: защищена 13.10.07: утв. 21.12.07. – Саранск., 2007. – 194 с.
11. Мирошкин В. В. Общинные традиции нравственного воспитания молодежи в полиэтническом регионе // Российский научный журнал. – 2011. – № 6. – С. 73-78.
12. Мирошкин В. В. Роль общинных традиций в формировании модели конструктивного межкультурного дискурса // Российский научный журнал. – 2010. – № 5. – С. 63-69.
13. Мордовские поговорки, пословицы и присловицы / под. ред. К. Т. Самородова. – Саранск: Морд. кн. изд-во, 1986. – 280 с.
14. Петербургский И. М., Аксенов В. Н. Древние памятники на реке Ляча. – Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2008. – 168 с.
15. Роль конфессий в развитии межнациональных отношений: Россия-Балканы-Поволжье: Труды международной научной конференции (Самара, 11-13 сент. 2008 г.). – Самара: Изд-во Самарского науч. центра РАН, 2008. – 550 с.
16. Сафаргалиев М. Г. Мордовско-татарские связи // Этногенез мордовского народа. – Саранск: Морд. книж. изд-во, 1965. – С. 223-226
17. Смирнов И. Н. Мордва: историко-этнографический очерк. – Саранск: Красный Октябрь, 2002. – 296 с.
18. Толстов С. П. К проблеме аккультурации // Этнография. – 1930. – № 1-2.
19. Трофимов В. К. Душа русской цивилизации. – Ижевск, 1998. – 356 с.
20. Харузин А. Очерк истории развития жилищ у финнов. – М., 1895. – 126 с.
21. Циркин А. В. Русско-мордовские отношения в X-XIV вв. – Саранск: Мордов. гос. ун-т, 1968. – 107 с.
22. Юрченков В. А. Мордовский этнос в имперском социуме: XVIII- начало XX вв. / / Формирование, историческое взаимодействие и культурные связи финно-угорских народов: Материалы III Международного исторического конгресса финно-угроведов. – Йошкар-Ола: МарНИИЯЛИ, 2004. – С. 190-200.

УДК 39(470.345) (045)

ББК 63.5(2р-6Мо)

Этнография, отечественная история



ЭТНОЛОГИЯ

МЕЖЭТНИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В МОРДОВСКОЙ СЕЛЬСКОЙ СРЕДЕ: К ИСТОРИОГРАФИИ ПРОБЛЕМЫ¹

Кандидат исторических наук В. В. Мирошкин

В данной статье представлен краткий историографический обзор основных исторических и этнографических исследований по проблеме межэтнического взаимодействия в мордовской сельской среде. Автор акцентирует внимание прежде всего на работах, анализирующих процессы межкультурного диалога в традиционных крестьянских институтах социализации личности у мордвы - общине и семье.

Ключевые слова

Межэтническое взаимодействие, культурный диалог, Республика Мордовия, мордва, традиция, община, полиэтническое пространство, семья, историографический обзор

Современное российское общество представляет собой активно прогрессирующую, динамично развивающую структуру, которая с точки зрения этнографической науки отличается определенным дуализмом. С одной стороны, она характеризуется поликультурностью, размытостью четких этнических границ, атомизацией этничности, а с другой – ростом межэтнической напряженности, актуализацией этничности в идентификации личности, политизацией этничности, возрастанием роли этнического фактора в обществе.

В этих условиях крайне востребованы исследования, направленные на изучение исторического опыта межэтнического и

межконфессионального диалога, на выстраивание позитивного дискурса культур и формирование основ толерантного мировоззрения на уровне государства, общества, семьи. Использование положительного опыта выстраивания межнациональных отношений и применение лучших практик в современных условиях предполагает обращение к традициям межкультурного взаимодействия, сформировавшихся в рамках исторически сложившихся социальных институтов, таких как крестьянская община и семья.

В рамках данной статьи представлен краткий историографический обзор заявленной проблематики.

Интерес к отдельным аспектам пробле-

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации за счет средств Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы в рамках проекта «Культурный диалог в полиэтническом пространстве» (Государственный контракт № П565).

мы возник еще в дореволюционной России. Для лучшего понимания процессов, происходивших в мордовском селе, существенное значение имеют исторические исследования, проведенные на примере русской деревни. В основном в них рассматривались вопросы, связанные с действием норм обычного права, традициями, землепользованием в крестьянской общинной среде, но при этом авторы стремились обратить внимание на некоторые аспекты проблемы межэтнического взаимодействия между крестьянами различных национальностей [23; 24; 27].

В послереволюционный период данные вопросы стали рассматриваться сквозь призму марксистско-ленинской методологии. Оценки, данные В. И. Лениным, стали определяющими. Исследовательская работа сконцентрировалась преимущественно на развитии идей интернационализма и дружбы народов в контексте строительства социализма и коммунизма.

В 30 – 40-е гг. XX в. в центре внимания ученых находилась преимущественно проблематика, связанная с выявлением и обобщением новаций в производственной, семейной и общественной жизни, с колхозным и совхозным строительством, на фоне которых приводились некоторые оценки, связанные с этнической стороной вопроса. Однако построение межэтнического и межкультурного дискурса с классовых позиций не подвергалось сомнению, а община, как исторически сложившийся социальный институт, в рамках которого осуществлялся также межкультурный диалог на селе, в научных кругах предается забвению [20, 100].

С конца 1950-х годов наблюдается возрождение интереса к крестьянскому «миру», а в конце 1960-х происходит перелом в отношении к проблеме социально-экономических основ общины. Подробно исследовалось, прежде всего, происхождение общинного института, его внутренняя организация и функциониро-

вание, характер и роль в жизни общества. В 60-80-е годы XX в. в отечественной исторической науке идет активное изучение земельно-распорядительной функции общины, влияния Столыпинской аграрной реформы на крестьянское сообщество (В. П. Данилов, В. В. Кабанов и др.), «мир» исследуется как самоуправляющаяся общность, анализируются его социально-регулятивные функции (В. А. Александров и др.), затрагиваются проблемы взаимоотношения новых советских структур управления с крестьянским социумом (В. П. Данилов, В. В. Кабанов и др.) [2; 16; 28]. При этом авторы подчас пытаются внести этническую компоненту в круг исследуемых вопросов.

Период с 90-х гг. XX в. стал временем возрождения лучших традиций отечественного крестьяноведения. В 1990 – 2000-е гг. публикуются итоги многолетних исследований П. Н. Зырянова, Л. И. Кучумовой, Л. В. Даниловой, Б. Н. Миронova и др. [20; 30]. В новых работах прямо или косвенно обращается внимание на потенциал общины как института гармонизации межэтнических отношений, доказывается тезис об эффективности общинного уклада как благоприятной среды по выстраиванию межкультурного диалога. Историки и этнографы приходят к выводу о преждевременности и насильственности разрушения общины в 1930-х гг. [19; 48; 39].

Из многочисленных исторических работ мордовских историков, на наш взгляд, наиболее значимы труды В. К. Абрамова, Т. В. Ефериной и др., где авторы уделяют внимание отдельным сторонам межэтнического взаимодействия в различных сферах народного хозяйства [1; 19].

Из общероссийских этнографических трудов, рассматривающих традиционные социальные институты других народов, следует в первую очередь выделить работы Н. А. Миненко, М. М. Громыко, Т. А. Бернштам, вышедшие в 1970 – 80-х гг. Авторы отмечали, что община препят-

ствует развитию индивидуализма, но указывали на ее положительную роль в формировании этических отношений и психологической атмосферы в деревне, морально-нравственного облика молодого поколения, трудового образа жизни крестьян и сохранении этнокультуры [11; 15; 36].

Среди современных этнографических работ наиболее значимы труды А. Г. Красильникова, И. К. Калинина, Г. А. Никитиной. Так, А. Г. Красильников сделал акцент на анализе движения мировоззренческих установок в восточно-финской сельской общине, а И. К. Калинин представил концепцию «трехэтапной модернизации» коми, мордвы, марийцев, удмуртов [28; 22]. Г. А. Никитина подробно исследовала функционирование удмуртской общины с 1861 г. до 1930-х гг. [47; 48].

Из числа региональных этнографических исследований особого внимания заслуживает монография Е. П. Бусыгина, Н. В. Зорина, Н. В. Михайличенко, где дается характеристика русской поземельной общины, выявляется ряд ее особенностей, связанных со спецификой истории развития края и формированием поволжских великороссов [12].

Из дореволюционных этнографов, занимавшихся изучением общинных устоев непосредственно у мордвы, наиболее ощутимый вклад внес В. Майнов, исследовавший общественный быт и общеправовые нормы мордовского крестьянства [34]. Большую ценность также имеют микроисследования отдельных мордовских общин, проведенные В. Триоговым, И. Красноперовым, К. Столыпиным и др. [57; 29; 56].

В работах М. Е. Евсевьева, М. Т. Маркелова, А. А. Гераклитова и др. содержатся интересные наблюдения настроений мордовской деревни, обыденного сознания ее жителей, их культурного уровня, политических воззрений, отношения к религиозным вопросам, социально-клас-

сового восприятия аграрных преобразований, деятельности центральных и местных органов власти и т. д. [17; 35; 14].

Значительный вклад в изучение мордовской крестьянской общины, вопросов взаимовлияния культуры народов в общинной среде внесли В. П. Тумайкин и В. А. Балашов. Так, В. П. Тумайкин, впервые проанализировав структуру и принципы функционирования мирского управления мордвы Заволжья, указал на его сходство с традиционным аппаратом управления у других этносов [58]. В трудах В. А. Балашова, исследовавшего бытовые функции мордовского социума, общественный досуг и механизм этнокультурной преемственности, содержится вывод о взаимном культурном влиянии русских и мордвы в конце XIX-XX вв., определенной консервативности мордвы в межнациональных отношениях [4].

Занимаются изучением отдельных аспектов изучаемой тематики и современные этнографы Мордовии. Так, Н. Ф. Беляева, исследуя общинные устои мордвы XIX в., отметила устойчивость традиционного уклада жизни мордовского села, связав ее, в том числе с гармоничными межкультурными отношениями между народами края [6]. Г. А. Корнишиной проанализировано значение традиционных календарных праздников в жизни мордвы, их роль в развитии межэтнических контактов на территории РМ [25].

Промысловая деятельность крестьян мордовского края стала предметом исследования А. С. Лузгина. Он проследил участие в промыслах крестьян разной этнической принадлежности, их значение в жизни отдельной семьи и деревенского «мира», место и роль народного художественного творчества в межэтническом и межкультурном взаимодействии [31; 32; 33].

Особо следует отметить кандидатскую диссертацию В. В. Мирошкина – первое и на сегодняшний день единственное историко-этнографическое исследование

крестьянской общины мордвы первой трети XX в., в котором сквозь призму этнических различий автор стремится рассмотреть бытование общинного института в условиях советской модернизации общества, отмечая, в том числе, и его роль в гармонизации межнациональных и межконфессиональных отношений на селе [40]. В ряде работ автор, изучив исторический опыт межкультурного взаимодействия, имеющийся у мордвы в рамках общины, пришел к выводу, что толерантные установки в мордовской общинной среде обеспечивали данному институту дополнительную устойчивость [37, 38; 39; 41; 42].

Институт семьи традиционно вызывал и вызывает интерес у исследователей [53]. Среди трудов отечественных ученых следует выделить труды С. А. Арутюнова, С. Ш. Гаджиевой, О. А. Ганцкой, Ю. В. Бромлея, М. С. Кашубы и др. [3; 54; 59].

Среди трудов современных этнографов значимы в контексте рассматриваемой тематики работы А. Д. Коростелева, Е. А. Ягафовой, Т. Л. Молотовой, Е. А. Васильевой, исследовавших вопросы взаимной социально-культурной адаптации в этнически смешанных селениях, основные тенденции развития процессов современного межэтнического взаимодействия в Поволжье, проблемы межэтнических и межконфессиональных браков в этнически смешанных селениях урало-поволжского региона [46; 26; 13].

Обращаясь к историографии проблемы изучения семьи непосредственно у мордвы, отметим, что первые сведения об особенностях функционирования данного института встречаются в записках иностранных путешественников XIII-XVIII вв. В. Рубрика, Юлиана, И. Барбаро, Н. Витсена. Большую научную ценность также представляют свидетельства участников экспедиций РАН 1768-1774 гг. И. Г. Георги, И. И. Лепехина, П. С. Палласа, Н. П. Рычкова. Они описывают нормы и традиции брачных отношений, а также об-

ряды, связанные с ними.

Этнографическое изучение мордовской семьи в XIX в. связано с именами В. Н. Майнова, П. И. Мельникова, И. Н. Смирнова [34; 55]. В своих трудах они характеризуют формы заключения браков, взаимоотношения молодежи, родильные и погребальные обряды.

В первой половине XX в. большинство работ по мордовской семье было посвящено ее обрядовой сфере. Этому вопросу уделяли внимание М. Т. Маркелов, И. С. Поздьяев, М. Е. Евсеев [35; 17]. С середины 1950-х гг. процесс изучения данной проблематики активно включились местные исследователи. Н. Ф. Мокшин рассматривает участие различных половозрастных категорий мордовской общины в сезонных праздниках, а также описывает обычаи и обряды имянаречения [43; 44]. В. А. Балашовым проанализирована структура, внутренний уклад, обрядовая сфера мордовской семьи с конца XIX до 80-х гг. XX в. [4; 5]. Изучением проблем детства, положения детей в семье и обществе, методов воспитания занимается Н. Ф. Беляева [6; 7; 8; 9; 10]. Исследование семейных обрядов, процессов их изменения в разных социально-экономических условиях проведено в работах Г. А. Корнишиной [25]. Семье и семейной обрядности мордвы посвящены изыскания московского этнографа Т. П. Федянович [59]. Социально-этнографические и демографические исследования мордовской семьи даны в работах С. Д. Николаева и В. Ф. Разживина [45; 52].

В последние годы появляется много новых работ молодых исследователей, посвященных вопросам мордовской семьи – исследования Л. Р. Никитиной (Еналеевой), А. С. Николаева и др. [18; 49; 50; 51], но специальных трудов, в полной мере анализирующих вопросы межэтнического взаимодействия в рамках института семьи, среди них пока не имеется.

Подводя итог краткому историографическому состоянию проблемы в целом,

можно констатировать, что при всем многообразии изданной этнографической и исторической литературы проблема изучения культурного диалога в мордовской сельской среде и семье по-прежнему ос-

тается актуальной для исследования. В поле зрения ученых попали либо отдельные аспекты темы, либо она вовсе не находила отражения в трудах, посвященных традиционным социальным институтам мордовского народа.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абрамов В. К. Мордовский народ (1897-1939). – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1996. – 412 с.
2. Александров В. А. Сельская община в России (XVII - нач. XIX в.). – М. : Наука, 1976. – 323 с.
3. Арутюнов С. А. Народы и культуры. Развитие и взаимодействие. – М.: Наука, 1989. – 247 с.
4. Балашов В. А. Бытовая культура мордвы: традиции и современность. – Саранск: Морд. кн. изд-во, 1992. – 256 с.
5. Балашов В. А., Савинов А. И. Облик современной семьи. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1987. – 144 с.
6. Беляева Н. Ф. Община // Мордва. – Саранск: Мордов. книж. изд-во, 2004. – С. 331-349.
7. Беляева Н. Ф. Роль национального языка и культуры в структуре этнической идентичности // Актуальные проблемы гуманитарных наук: материалы Всерос. науч.-практич. конф. – 45-е Евсевьевские чтения (к 145-летию М. Е. Евсевьева и 155-летию А. Ф. Юртова) (19-20 мая 2009 г.). – Саранск, 2010. – С.15-21.
8. Беляева Н. Ф. Мордовская семья // Мордва. – Саранск: Мордов. книж. изд-во, 2004. – С. 356-374.
9. Беляева Н. Ф. Традиционные институты социализации детей и подростков у мордвы. – Саранск: МГПИ им. М. Е. Евсевьева, 2002. – 102 с.
10. Беляева Н. Ф. Этническая культура мордвы и традиции воспитания детей. – Саранск, 2003. – 92 с.
11. Бернштам Т. А. Молодежь в обрядовой жизни русской общины XIX – начала XX в.: половозрастной аспект традиционной культуры. – Л.: Наука, 1988. – 278 с.
12. Бусыгин Е. П., Зорин Н. В., Михайличенко Е. В. Общественный и семейный быт русского сельского населения Среднего Поволжья: историко-этнографическое исследование (сер. XIX – нач. XX вв.). – Казань: изд-во Казанского ун-та, 1973. – 156 с.
13. Васильева Е. А. Межэтническое взаимодействие (на примере Марийского края) // Роль конфессий в развитии межнациональных отношений: Россия-Балканы-Поволжье: Труды международной научной конференции (Самара, 11-13 сент. 2008 г.). – Самара: Изд-во Самарского науч. центра РАН, 2008. – С.67-70.
14. Гераклитов А. А. Материалы по истории мордвы. – М., Л. : Соцэргиз, 1931. – 127 с.
15. Громыко М. М. Мир русской деревни. – М.: Молодая гвардия, 1991. – 446 с.
16. Данилов В. П. Советская доколхозная деревня: социальная структура, социальные отношения. – М.: Наука, 1979. – 360 с.
17. Евсевьев М. Е. Избр. труды. В 5 т. – Саранск: Морд. кн. изд-во, 1986. – Т. 5. – 552 с.
18. Еналеева Л. Р. Мордовская семья на рубеже XX-XXI вв. в системе социальных институтов социализации личности // Научные проблемы гуманитарных исследований: научно-теоретический журнал. – 2010. – №8. – С.55-62.
19. Еферица Т. В. Крестьянская община на территории Мордовии (60-е гг. XIX в. –

30-е гг. XX в.): Дис. ... канд. ист. наук. – Саранск, 1995. – 313 с.

20. Зырянов П. Н. Крестьянская община европейской России. 1907-1914. – М.: Наука, 1992. – 256 с.

21. Кабанов В. В. Октябрьская революция и крестьянская община // Исторические записки. – М., 1984. – Т. 111. – С. 100-151.

22. Калинин И. К. Восточно-финские народы в процессе модернизации. – М.: Наука, 2000. – 178 с.

23. Кауфман А. А. Община. Переселение. Статистика. – М.: Изд-во Г.А. Лемана и Б.Д. Плетнева, 1915. – 512 с.

24. Кауфман А. А. Русская община в процессе ее зарождения и роста. – М., 1908. – 455 с.

25. Корнишина Г. А. Традиционные обычаи и обряды мордвы: исторические корни, структура, формы бытования. – Саранск: Изд-во МГУ им. Н. П. Огарева, 2000. – 150 с.

26. Коростелев А. Д. Межэтнические и межконфессиональные браки в этнически смешанных селениях урало-поволжского региона // Роль конфессий в развитии межнациональных отношений: Россия-Балканы-Поволжье: Труды международной научной конференции (Самара, 11-13 сент. 2008 г.). – Самара: Изд-во Самарского науч. центра РАН, 2008. – С. 113-118.

27. Кочаровский К. Р. Крестьянская община в Саратовской губернии // Русское богатство. – 1901. – № 11. – С. 113-141.

28. Красильников А. Г. Духовная культура этноса: от устной к письменной традиции (на материалах восточно-финских народов). – Ижевск, 1999. – 191 с.

29. Красноперов И. Мордовская община в Бугульминском уезде // Северный Вестник. – СПб., 1987. – Кн. 1. – Отд. 2. – С. 60-75.

30. Кучумова Л. И. Сельская община в России // Новое в жизни, науке, технике. Сер. «История». – М.: Знание, 1992. – № 1. – С. 1-64.

31. Лузгин А. С. В тесном соседстве. – Саранск: Морд. кн. изд-во, 1987. – 188 с.

32. Лузгин А. С. Жизнь промыслов: промысловая деятельность крестьян Мордовии во II половине XIX – начале XX века. – Саранск, 2007. – 216 с.

33. Лузгин А. С. Место народных художественных промыслов в этнокультурных процессах полиэтнических регионов России // Этнокультурное и этноконфессиональное образование: проблемы и перспективы развития : материалы Международной научно-практической конференции (9-11 декабря 2008 г.) / под ред. Н. Ф. Беляевой. – Саранск, 2008. – С. 80-85.

34. Майнов В. Очерк юридического быта мордвы. – СПб., 1885. – 267 с.

35. Маркелов М. Т. Саратовская мордва // Саратовский этнографический сборник. – Саратов, 1922. – Вып. 1. – С. 53-238.

36. Миненко Н. А. Северо-Западная Сибирь в XVIII – первой половине XIX в.: историко-этнографический очерк. – Новосибирск: Наука, 1979. – 329 с.

37. Мирошкин В. В. «Бытовое» православие мордвы как элемент этнической идентичности в первой трети XX века // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3. – С. 90-93.

38. Мирошкин В. В. К вопросу об исторически сложившейся модели поликультурного дискурса в республике Мордовия // Российский научный журнал. – 2012. – № 1. – С. 52-57.

39. Мирошкин В. В. К вопросу об отношении мордовского общинного крестьянства к политике просвещения 1920-х годов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1. – С. 85-88.

40. Мирошкин В. В. Мордовская крестьянская община в первой трети XX века: Дис.

... канд. ист. наук: 07.00.07: защищена 13.10.07: утв. 21.12.07. – Саранск., 2007. – 194 с.

41. Мирошкин В. В. Общинные традиции нравственного воспитания молодежи в полиэтническом регионе // Российский научный журнал. – 2011. – № 6. – С. 73-78.

42. Мирошкин В. В. Роль общинных традиций в формировании модели конструктивного межкультурного дискурса // Российский научный журнал. – 2010. – № 5. – С. 63-69.

43. Мокшин Н. Ф. Религиозные верования мордвы: историко-этнографические очерки. – Саранск: Морд. кн. изд-во, 1968. – 159 с.

44. Мокшин Н. Ф. Этническая история мордвы XIX - XX вв. – Саранск: Морд. кн. изд-во, 1977. – 280 с.

45. Мордва. – Саранск: Мордов. книж. изд-во, 2004. – 992 с.

46. Мы и как удмурты, и как чувашаи... Взаимная социально-культурная адаптация в этнически смешанных селениях. – М.: РУДН, 2007. – 198 с.

47. Никитина Г. А. Сельская община-буксель в пореформенный период (1861 – 1900 гг.). – Ижевск : УИИЯЛ УРОРАН, 1993. – 160 с.

48. Никитина Г. А. Удмуртская община в советский период (1917 – нач. 30-х гг.). – Ижевск: УИИЯЛ УРОРАН, 1998. – 225 с.

49. Никитина Л. Р. Место и роль семейных ценностей в поликультурном воспитании // Педагогическая наука и образование: проблемы, региональные особенности и перспективы развития: в 3 ч. – Ч. 2. / Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2006. – С. 53-56.

50. Никитина Л. Р. Нравственные устои современной мордовской семьи / Л. Р. Никитина // Этнокультурное и этноконфессиональное образование: проблемы и перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции (9-11 декабря 2008 г.) / под ред. Н. Ф. Беляевой. – Саранск, 2008. – С. 85-88.

51. Николаев А. С. Роль семьи в формировании этноконфессиональной толерантности // Этнокультурное и этноконфессиональное образование: проблемы и перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции (9-11 декабря 2008 г.) / под ред. Н. Ф. Беляевой. – Саранск, 2008. – С. 36-39.

52. Разживин В. Ф., Широкова И. В. Народ Мордовии: социокультурная динамика (первая четверть XX-начало XXI столетия). – Саранск: НИИ гуманитар. наук при Правительстве РМ, 2007. – 288 с.

53. Российская семья: Энциклопедия. – М.: Изд-во РГСУ, 2008. – 624 с.

54. Семья: традиции и современность / Отв. ред. О. А. Ганцкая, И. А. Гришаева. – М.: Институт этнографии АН СССР, 1990. – 256 с.

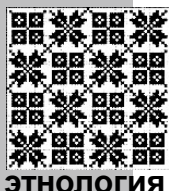
55. Смирнов И. Н. Мордва: историко-этнографический очерк. – Саранск: Красный Октябрь, 2002. – 296 с.

56. Столыпин К. Село Болохино Саранского уезда (историко-статистический очерк) // Пензенские епархиальные ведомости. – 1907. – № 20. – С. 983-988; № 21. – С. 1022-1041.

57. Триогов В. Г. Мордовские общины (этнографические заметки исследователя) / Русская старина. – 1880. – Т. 28. – № 6. – С. 245-260.

58. Тумайкин В. П. Соседская община заволжской мордвы в пореформенный период: Автореф. дис. ... канд. ист. наук. – М., 1974. – 20 с.

59. Этносоциальные аспекты изучения семьи у народов зарубежной Европы / Отв. ред. О. А. Ганцкая, М. С. Кашуба, С. А. Токарев. – М.: Наука, 1987. – 196 с.



УДК 39(= 511.152) (470.42)
ББК 63.5(2Р-6Мо)
Этнография

РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ АВТОНОМИЙ В СОХРАНЕНИИ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ МОРДВЫ (НА ПРИМЕРЕ УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ) *

Н. Г. Денисова

В статье на основе собранных материалов, опубликованных источников, рассматривается деятельность Ульяновской областной национально-культурной автономии по возрождению языка, культуры, национального самосознания мордовской диаспоры.

Ключевые слова

Диаспора, национально-культурная автономия, язык, культура, национальное самосознание, этническая идентичность

Россия формировалась на протяжении нескольких веков как национальное государство, поэтому сохранение межнационального мира и обеспечение сосуществования различных этносов, соблюдение их преемственности всегда были одним из ключевых факторов в политике государства. В немалой степени благодаря этому сегодня Российская Федерация – единое многонациональное государство. По данным Всероссийской переписи населения 2010 года в стране проживают представители более 100 этнических общностей и социальных групп. Национальные культуры остаются важнейшим фундаментом нашего своеобразия, источником духовных сил и этнической идентичности.

В то же время, тенденция дифференциации на большое количество больших и мелких этносов, внутриэтническое размежевание на субэтноты, этнографические группы грозит возникновением непонимания между людьми, и, как следствие, утратой способности к самостоятельному выживанию. Эти тенденции характерны и для современной социокультурной жизни мордвы, демонстрирующей одновременно процессы этнокультурной самоидентификации, выражающиеся в возрастании этнического самосознания, и процессы транскультурной глобализации, которая нивелирует её самобытную культуру. Исходя из этого, научное изучение этнических процессов различных регионов с целью обобщения и распространения

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации за счет средств Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг. в рамках проекта «Культурный диалог в полиэтническом пространстве» (Государственный контракт № П565).

лучшего опыта по сохранению и развитию культурных традиций является весьма актуальным. В данной статье на основе различных источников, в том числе интернет-ресурсов, рассматривается деятельность национально-культурной автономии Ульяновской области по сохранению языка, культуры мордовской диаспоры.

Мордовский народ принадлежит к числу дисперсно расселенных этносов. Для него характерно проживание существенной доли народа за пределами этнической территории. Подобное положение складывалось исторически в силу различных социально-экономических, политических и идеологических причин.

По данным Всероссийской переписи 2010 г. в целом по России численность мордовского населения составила 744,2 тыс. человек. Из общей численности мордвы Российской Федерации 333,1 тыс. человек или 44,8% – жители Республики Мордовия. Среди регионов по численности мордвы лидирует Самарская область, где по данным переписи проживают 65,4 тыс. человек мордовской национальности (или 8,8% от общей численности мордвы РФ); 7,4% от общей численности мордвы России проживают в Пензенской области; по 5,2% – в Оренбургской и Ульяновской областях; 2,7% – в Башкортостане; по 2,6% – в Татарстане и Нижегородской области; 2,5% – в Московской области [12].

Существующая ныне Ульяновская область была создана 19 января 1943 года. При первом разделении России на губернии в 1708 году ее территория входила в состав Казанской губернии. В 1780 году было образовано Симбирское наместничество, которое в 1796 году преобразовано в Симбирскую губернию. Провозглашение права наций на основе «Декларации прав трудящегося и эксплуатируемого народа» (1918 г.), равноправие всех наций и народностей стало политическим условием возникновения советских автономных областей, округов и республик. В

1920-х годах части территории Симбирской губернии отошли к Татарской АССР и Чувашской автономной области. Затем последовал ряд территориальных образований, в результате которых в губернии к 1924 г. осталось 5 уездов: Алатырский, Ардатовский, Корсунский, Симбирский и Сызранский. В 1924 году город Симбирск переименован в Ульяновск, а губерния – в Ульяновскую губернию.

Ульяновская область исторически сложилась как многонациональный регион, для которого характерно многообразие этносов, культур, языков. Первые более определенные сведения о них встречаются у арабских писателей, из которых некоторые были здесь лично в X веке, когда Багдадский халифат завел дипломатические связи с булгарами. По этим источникам, в южной части территории жили буртасы, а по берегу Волги, особенно на севере от того места, где располагался Симбирск, – мордва. В XIII в. в крае появились татары. Процесс заселения края, в том числе мордвой продолжался в XII – XIX в. Так, с середины XVI в. в пределы Алатыря переселяется мордва Арзамасского уезда [3, с. 28].

Вторая половина XIX в. характеризуется самой высокой численностью мордвы в крае. К 1859 г. ее численность увеличилась до 136 тыс., 1897 – 189 тыс. человек, что составляло 18 % численности мордвы, проживающей в Европейской части России [11, с. 34]. Однако с начала XX в. наметилась тенденция постепенного сокращения ее численности, о чем свидетельствуют статистические данные. Например, по переписи 1926 г. мордва составляла 179 тыс., 1959 г. – 73 тыс., 1970 г. – 69,6 тыс., 1989 г. – 61,1 тыс., 2002 г. – 50, 3 тыс., 2010 г. – 39 тыс. По данным Всероссийской переписи 2010 г. основными этническими группами Ульяновской области являются русские (72,65 %), татары (12,2 %), чуваша (8,05 %), мордва (3,63 %), украинцы (1,13 %).

Изменения в динамике численности

мордовского населения связаны с ассимиляционными процессами, усилением миграции в наиболее крупные города и новостройки, сокращением естественного прироста, снижением рождаемости. Немаловажную роль играет также фактор ее расселения в области. Компактные ареалы разделены административными границами так, что ни в одном из районов мордва не составляет большинства населения.

Снижение численности мордовского населения привело к наметившимся негативным процессам, в частности, девальвации этнического своеобразия и этнического самосознания. Всё это актуализировало необходимость сохранения своего национального облика, языка, культуры. «Этнический ренессанс» в среде мордвы на рубеже 80-90-х годов XX в. привел к образованию многочисленных национальных движений и автономий. Уже на ранних этапах национальные автономии мобилизовали массы на решение накопившихся языковых, этнокультурных проблем, касавшихся интересов мордовского населения. В движение вовлекаются граждане различных профессий, политических взглядов, религиозных конфессий и жизненных принципов, которых объединяет стремление помочь своему народу, найти пути выхода из его кризисного положения, решить проблемы возрождения языка, культуры, национального самосознания.

Ульяновская областная национально-культурная автономия (УОНКА) начала свою деятельность в июне 1993 г. как «Просветительская общественная организация «Рав» (зарегистрирована 23 апреля 1999 г.). Его первым руководителем был В. И. Ледайкин, который заложил основы деятельности национально-культурной автономии. Активную роль в деятельности организации сыграли С. П. Будылева, В. И. Крымкин, Е. Д. Курносова.

Важной вехой в процессе национального возрождения мокшан и эрзян, в развитии их языков, традиций, культуры, в

укреплении связей ульяновской мордвы с многочисленной мордвой, проживающей за ее пределами, стали Всероссийские съезды мордовского (мокшанского и эрзянского) народа, проходившие в Республике Мордовия. I съезд состоялся 14-15 марта 1992 г. в Саранске. Его называют выдающимся событием в истории мордовского народа, продемонстрировавшим единство мокшан и эрзян как единого народа, традиционную жизнестойкость, понимание этнополитических реалий Российского государства. В резолюции подчеркивается, что I съезд мордовского народа является этапным событием в развитии и консолидации мокшан и эрзян, в обретении национального самосознания и достоинства [8, с. 56]. После I съезда наметилось повышение национального самосознания мокшан и эрзян как в республике Мордовия, так и у многочисленной диаспоры. Мокшане и эрзяне стали осознавать, кто они такие, каково их историческое прошлое, где их историческая родина, какие материальные и духовные ценности ими были созданы, каков вклад мордвы в общечеловеческое культурное достояние, какие замечательные люди были и есть среди мордвы. Под влиянием I съезда мордовского народа наметились позитивные изменения в деятельности национально-культурных автономий. В частности, в Ульяновской области было положено начало фестивальному движению «Масторавань морот» (центр в с. Александровка Новомалыклинского района). В крупных мордовских селах области стали создаваться фольклорные группы, ансамбли, участники которых по группам собирали национальные костюмы, мордовские народные песни, обычаи и обряды. Они активно привлекались к участию в культурных мероприятиях области, выступали в различных организациях, школах, тем самым пропагандируя духовную культуру мордвы.

Начатая работа по возрождению истории и культуры мордовского народа нашла

воплощение в мордовской культурно-просветительной общественной организации «Лисьма пря», созданной в марте 1999 года [10].

На базе предшествующих организаций при активном содействии Администрации области и Законодательного Собрания 5 апреля 2000 г. состоялась Учредительная конференция по созданию Ульяновской областной мордовской национально-культурной автономии. Учредителями автономии выступили общественные культурно-просветительские организации «Рав» и «Лисьма пря». Во главе новой организации стал Михаил Иванович Крымкин, сыгравший большую роль не только в ее становлении, но и в формировании и осуществлении национально-культурной политики области, совершенствовании межнациональных отношений, сохранении, возрождении и развитии культуры мордовского народа, его языка, традиций, обычаев, обрядов. Свою деятельность национально-культурная автономия осуществляет совместно с областными и национальными общественными организациями, Центром мордовской культуры.

В качестве первоочередных задач руководство Ульяновской областной мордовской национально-культурной автономии ставит решение следующих задач: обеспечить преподавание мордовского (эрзя, мокша) языка на начальной, средней и высшей ступенях образования, а также в средних специальных учебных заведениях; обеспечить необходимой методической литературой национальные школы; создать условия для развития родного языка, где коренное мордовское население составляет большинство; создать электронные и печатные средства массовой информации на мордовском языке; содействовать возвращению языка в семью и молодёжную среду.

На заседании совета Межрегионального общественного движения мордовского народа не раз отмечалось, что сохранение

самобытности этноса невозможно без сохранения языка, поэтому в центре внимания автономии – проблема сохранения мордовских языков. В настоящее время, эрзянский и мокшанский языки изучают в 78 школах. В будущем предполагается познакомить с родными языками 100% детей из мордовских семей. Огромную поддержку оказывает в этом плане республика Мордовия. Ежегодно учителя мордовских языков из регионов России приезжают в Мордовию на курсы повышения квалификации.

Хорошим примером является опыт ульяновской школы № 69. Здесь почти 20 лет преподает родной эрзянский язык Нина Васильевна Мелешина. Хотя уроки эрзянского языка и являются факультативом, их с радостью посещают ученики 5-6 классов. В школе имеются все необходимые учебники и дидактический материал для изучения мордовского языка, старинные национальные костюмы. Учащиеся школы принимают активное участие в олимпиадах по мордовскому языку, являются призерами конкурса сочинений «Мой родной язык – народной мудрости родник», лауреатами фестиваля «Созвездие дружбы» [6]. В школе уже 8 лет существует детская мордовская театральная студия «Каргине» («Журавлик»), которая является дипломантом регионального фестиваля театральных коллективов. В театральной студии школьники участвуют в реконструкции обрядов, национальных праздников мордвы, ставят спектакли, постановки на мордовском языке.

При постановке учащиеся изучают жизненный путь отдельных представителей мордовского народа. Также в школе часто проводятся встречи с представителями мордовской диаспоры: генералом М. И. Чугуряевым, художником В. П. Шестовым, поэтом Числавом Журавлевым.

Знакомство, беседы на мордовском языке создают условия для погружения в языковую среду, в таких беседах ученики слышат мордовскую речь, понимают её, а так-

же у детей растёт чувство гордости и уважения к выдающимся представителям мордовского народа. Понять и осмыслить культуру своего народа можно лишь тогда, когда ощущаешь себя ее частичкой, когда для тебя вышитые бабушкой полотенца и скатерти становятся бесценными, и когда ты понимаешь, что это не только кладёз мудрости, но и твои истоки и корни. Забывая их, мы прерываем связь времен и поколений.

В апреле 2011 г. в школе был открыт кабинет-музей мордовской культуры. В музее представлены экспозиции: «Живи, Мордовия моя!» (об истории Мордовии, Саранске, выдающихся представителей мордовского народа); «Мой язык – народной мудрости родник» (информация о мордовском языке); «Горжусь я тем, что родилась среди мордвы» (диорама «Веле – мордовская деревня», мордовский национальный костюм, экспозиция «В мордовской избе» – рушники, утварь, предметы быта, тематическая стена, стилизованная под деревню Тимяшево Самарской области). Часто проводятся экскурсии в финно-угорский музей городской школы №64, в «Центр по возрождению и сохранению национальных культур».

Учителя школ области принимают активное участие в ежегодных межрегиональных научно-практических конференциях «Этнокультурное образование: опыт и перспективы», организованных на базе республиканского межшкольного центра национальных культур при МОУ «Гимназия № 19» г. Саранск.

Одним из действенных средств возрождения национальной культуры мордовского народа, его традиций, духовных ценностей является проведение фестивалей. Большой популярностью в области пользуются ставшие уже традиционными областные фестивали мордовского фольклора и декоративно-прикладного творчества «Масторовань морот» («Песни Матери-Земли»), детского фольклорного творчества «Эрзянь мордо пенгедэ пин-

гес» («Эрзянские песни из века в век»). При проведении подобных мероприятий происходит не только возвращение к традиционно-этническим формам культуры, но и наполнение современной культуры национальным содержанием, актуализация национально-этнического в ней, создание механизма для формирования национальной культуры как целостной системы. В ходе фестивалей особое внимание уделяется возрождению, сохранению и развитию языка, национальной культуры, пропаганде здорового образа жизни.

С 1992 г. ежегодно в июне в одном из эрзянских сёл Ульяновской области проводится Межрегиональный фестиваль мордовского фольклора и декоративно-прикладного творчества «Масторовань морот». Фестиваль начинается с проведения традиционного для данного села одного из старинных эрзянских обрядов: «Тундонь ильтямонь чи» («Проводы весны»), «Норовавань чи» («Поклонение богу поля, урожая»), «Велеозкс» («Сельское моление»); свадебные: «Кашадо ярасамо чи», «Парень вачкамо», «Одирьвань урнемат»; ритуальные игры, пляски ряженого медведя и др. В мероприятиях принимают участие до 15 взрослых и 10-12 детских фольклорных коллективов, гости из Республики Мордовия и др. Символом фестиваля является выполненная в национальном колорите матрёшка, которая в качестве эстафеты передается от одного района области к другому. Эти фестивали проходили в Новомалыклинском (1992, 1999), Инзенском (1994), Вешкаймском (1995), Кузоватовском (1996), Павловском (1997), Сурском (2000), Николаевском (2001) районах [7]. 19 июня 2011 г. фестиваль прошёл в селе Кивать Кузоватовского района. Основные мероприятия прошли на специально построенной уникальной фестивальной площадке – мордовской этнодеревне. В празднике приняли участие самодеятельные и профессиональные творческие коллективы Ульяновской области и Приволжского федераль-

ного округа. Обширная программа фестиваля включала в себя мастер-классы по декоративно-прикладному творчеству, выступления ансамбля древней музыки мордвы «Торама», проведение старинных обрядов «Моление Ведяве», «Моление дубу». «Симбирская-Ульяновская земля испокон веков является уютным домом для многих народностей. Мы всеми силами поддерживаем сложившиеся добрососедские отношения, укрепляем дружбу народов. И в то же время мы уверены, что каждый народ велик своей историей, культурой, неповторимостью. Поэтому со стороны Правительства Ульяновской области мы оказываем всестороннюю поддержку всем национальным общественным инициативам», – отметил губернатор Ульяновской области Сергей Морозов для вывода.

Немало внимания уделяется и развитию детского творчества, проведению детских областных фестивалей: «Эрзянь моро – пингед пингес» («Эрзянская песня из века в век»), Детский межнациональный фестиваль «Дети – наше будущее». Каждый фестиваль имеет свое направление – это не только выявление лучших образцов музыкально-песенного творчества, но и возрождение забытых старинных жанров, обрядов, традиций.

Большую роль в формировании национального самосознания, возрождении этнической культуры играют обычаи и обряды, народные праздники. Традиционные праздники – один из специфических и устойчивых признаков этноса. Именно через них происходит постоянное воспроизводство его этнических показателей. В праздниках отражается и опыт, и знания народа, его миропонимание, нравственные и эстетические взгляды. Под их воздействием формируются личностные ориентации, национальное самосознание, нормы морали, система ценностей. В них выражена своеобразная адаптация человека к космическому миру природы. Не случайно все праздники концентрируют

фенологические и экологические знания людей. Народные традиции, праздники, обычаи и обряды представляют собой самый простой способ передачи житейского опыта и широко используются как средства укрепления единства социальной группы коллективного сознания [2, с. 139].

О значимости празднично-обрядовой культуры в современной практике формирования этнического самосознания свидетельствуют социологические исследования, проведенные среди различных групп мордовского населения, в том числе среди студентов вузов. Так, 60 % студентов Мордовского педагогического института принадлежность к своему народу ощущают через родные песни, танцы, празднично-обрядовую культуру [1, с. 247].

Наиболее популярными у мордовской диаспоры Ульяновской области стали национальные мордовские праздники: День эрзянско-мокшанского языка «Келесь народонть ойме»; Праздник семьи «Вейсэ кеме семья» («Вместе дружная семья»), «Роштовань кудо» («Рождественский дом»), «Тундонь ильгямонь чи» («Проводы весны, праздник берёзы»). Праздники сопровождаются исполнением обрядовых, семейно-бытовых, лирических песен, танцами, а также дегустацией национальной пищи, выставкой декоративно-прикладного творчества. Характерной особенностью этих мероприятий является участие в них не только представителей различных этносов, старшего поколения, но и детей и подростков. Участие детей и молодежи в празднично-обрядовой культуре служит важным средством передачи народных традиций, обычаев, обрядов, национального фольклора. Участвуя в праздниках рядом с представителями старшего поколения, они впитывают народную культуру, музыку, манеру исполнения традиционных песен. При этом вырабатываются уважение к своему народу, культуре других этносов, взаимопонимание.

Наряду с другими регионами, в Ульяновской области ежегодно в рамках подготовки и проведения празднования 1000-летия единения мордовского народа с народами Российского государства «Все мы – Россия» проводятся дни мордовской культуры. Руководство Республики Мордовия оказывает Ульяновской национально-культурной автономии поддержку. Так, в 2009 г. на развитие культурной национальной автономии Ульяновской области выделено 100 тыс. рублей, народному ансамблю «Килейне» из с. Баевка было подарено 13 комплектов мордовских костюмов, школы в районах с компактным проживанием мордвы получили в подарок 500 экземпляров книг на родном языке. Педагоги, писатели, художники, мастера декоративно-прикладного творчества из Мордовии проводят встречи с коллегами и молодежью, мастер-классы, круглые столы. Подобные мероприятия способствуют не только развитию добрых отношений между двумя регионами, но и сближению народов [5, с. 210].

Важные события в жизни ульяновской диаспоры находят отражение в местной прессе. С октября 2001 г. стала издаваться областная мордовская газета «Ялгат». Она выходит ежемесячно на эрзянском и русском языках. Издание имеет культурно-просветительскую направленность, активно прослеживает события, как в Ульяновской области, так и за ее пределами с компактным проживанием эрзи и мокши, освещает проблемы возрождения родного языка и культуры, рассказывает об истории, жизни, быте, культуре финно-угорских народов. В 2007 году Ульяновская мордовская автономия учредила свою «Книгу Почётных граждан», куда заносятся имена тех, кто внёс свой вклад в сохранение, возрождение и развитие мордовской культуры и этнической самобытности.

К настоящему времени создано 18 районных филиалов УОНКА. В области работают 18 взрослых и 15 детских фольклорных коллективов, из которых 4 имеют

звание «народных» [9].

Регулярно проводятся областные и районные олимпиады по мордовскому языку и литературе, обрядовые праздники, тематические семинары, юбилеи выдающихся представителей мордовского народа и т.д. По материалам этих мероприятий делаются выпуски теле- и радиопередач.

Национально-культурные автономии активно поддерживаются государством. В 1996 г. принят Федеральный Закон «О национально-культурной автономии», определяющий правовые основы национально-культурной автономии в РФ, создающий правовые условия взаимодействия государства и общества для защиты национальных интересов граждан Российской Федерации в процессе выбора ими путей и форм своего национально-культурного развития. Вопросы о роли национально-культурных автономий в сохранении и развитии духовного наследия России не раз обсуждались на заседаниях в Совете Федерации. «Это становится интересным и даже модным – изучать культуру и язык своего народа – отмечает экс-спикер Совета Федерации Сергей Миронов. – Для этого в бюджете России предусмотрена значительная финансовая поддержка» [4].

Таким образом, можно констатировать, что Ульяновская область на протяжении многих столетий является примером толерантного сосуществования представителей многих национальностей. Благодаря активному взаимодействию различных государственных структур, общественных организаций здесь можно наблюдать усиление нацеленности на диалог культур, проживающих на его территории этносов и этнических групп. Мордовская культурная автономия является наиболее массовой и многофункциональной. Она играет важную роль в формировании толерантности, межкультурном согласии, сохранении и развитии национальных культурных ценностей, достижение гражданского согласия, взаимообогащение культур. Национально-культурные автономии призваны

сохранить и укрепить идентичность этнических общностей. Такая форма самоопределения дает людям возможность развивать свою культуру, которая является частью общенациональной культуры России. Многие этнические сообщества обрели дополнительную возможность по сохранению своего языка, культуры, обычаев и традиций. Национально-культурная автономия является важным средством выявления и удовлетворения этнокультурных запросов граждан, достижения межнациональной стабильности, предупреждения конфликтов на национальной почве. Будучи экстерриториальным общественным формированием, национально-

культурная автономия, не ущемляя прав субъектов Российской Федерации, закрепленных за ними Конституцией Российской Федерации, расширяет их возможности и ответственность в осуществлении государственной национальной политики.

Таким образом, национально-культурные автономии играют огромную роль в социокультурной жизни мордовской диаспоры. Участие в различных мероприятиях стало важнейшим условием возрождения и сохранения этнической идентичности. Сами мордва довольно высоко оценивают деятельность автономии в целях сохранения и развития национальной культуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Беляева Н. Ф. Этническая культура в процессах этнической идентификации и культурного диалога // Регионология: научно-публицистический журнал. – 2010. – № 2. – С. 245-256.
2. Беляева, Н. Ф. Традиционное воспитание детей у мордвы / под ред. В. И. Козлова. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2001. – 260 с.
3. Гераклитов А. А. Арзамасская мордва по писцовым и переписным книгам XVII-XVIII вв. – Саратов, 1930.
4. Голос России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rus.ruvr.ru/2011/05/04/49841545.html>
5. Дурдаева Т. Дни Мордовии в Ульяновске // Любимая Русь и мордва: [кн.-альбом /сост.: А. С. Лузгин и др.; ред совет: М. С. Сызганов (пред.) и др.]. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2009. – 248 с.
6. Известия Мордовии от 17 июня 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://izvmor.ru/article_12703.html
7. Информационный центр финно-угорских народов FINUGOR [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://finugor.ru/node/4611>
8. Кирдяшов В. Ф., Тултаев П. Н. Национально-культурная автономия – один из приоритетов национальной политики России: региональный аспект (на примере мордвы в Рос. Федерации) / В. Ф. Кирдяшов, П. Н. Тултаев. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2006. – 176 с.
9. Межрегиональное общественное движение мордовского (мокшанского и эрзянского) народа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mordvarf.ru/123>
10. Межрегиональное общественное движение мордовского (мокшанского и эрзянского) народа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mordvarf.ru/126>
11. Мордва: ист.-этнограф. Очерки / Науч.-исслед. ин-т яз., лит., истории и экономики при Совете Министров Мордов. АССР; Редкол: д-р ист. наук В. И. Козлов (отв. ред.). – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1981. – 336 с.
12. Мордовиястат [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mrdstat.livejournal.com/>

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА



УДК 94(47).084
ББК 63.3(2)613-2
Отечественная история

**БОРЬБА С ДЕТСКОЙ БЕСПРИЗОРНОСТЬЮ
В МОСКВЕ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1920-х гг.**

Доктор исторических наук М. П. Аракелова

Статья посвящена исследованию борьбы местных органов власти Москвы с детской беспризорностью после окончания гражданской войны. В работе показано, что решение проблемы беспризорности было объявлено важной политической задачей Советской России. Учитывая сложность проблемы, в регионах создавались отделы Государственного совета защиты детей, забота о беспризорных детях была возложена на воспитательные учреждения интернатного типа – детские дома, трудовые коммуны, школы-колонии, школы-коммуны, детские городки. В целом, в первой половине 1920-х гг. органы власти проделали заметную работу по ликвидации детской беспризорности в г. Москве, что дало положительные результаты.

Ключевые слова

Беспризорность, государственная политика, коммуна, государственный учет, институт шефства, приемный пункт

К началу 1920-х гг. проблема детской беспризорности в Советской России достигла такого размаха, что государство было вынуждено бросить на ее решение огромные силы и средства. В 1922 г. в России насчитывалось 7 млн. беспризорных детей. 27 января 1921 г. при Президиуме ВЦИК его постановлением была образована «Комиссии по улучшению жизни детей», председателем которой был избран Ф. Э. Дзержинский. В комиссию входили представители наркоматов просвещения, здравоохранения, продовольствия, рабоче-крестьянской инспекции, ВЦСПС и ВЧК.

Беспризорные дети стремились попасть в крупный город, где было легче добыть пропитание, объединялись в

группы. Особенно много беспризорников в середине 1920-х гг. сосредоточилось в г. Москве. При этом существовали районы, наиболее привлекательные для беспризорных детей. Речь идет о Хитровском и Смоленском рынках, Трубной площади, Марьиной роще, Черкизове и др. Как правило, беспризорники жили группами по несколько десятков человек в заброшенных или полуразрушенных домах. Например, в башне Красных ворот жило около 600 беспризорников [1. С. 23]. При этом основным средством существования для них были мелкие кражи.

Ввиду особой остроты проблемы детской беспризорности для Москвы, в сентябре 1922 г. по инициативе педагогичес-

ких работников города в Московском отделе народного образования возникла Чрезвычайная комиссия по борьбе с детской беспризорностью (ДЧК). Дополнительную актуальность ее деятельности придавал массовый голод в Советской России в 1921 г., когда главной задачей власти стало спасения детей от голодной смерти.

Первой мерой, предпринятой работниками ДЧК, стало создание на всех вокзалах г. Москвы особых приемных пунктов для детей. Данная мера позволила только за два месяца подобрать на вокзалах и улицах города около 7 тыс. беспризорников [2. С. 139]. Начиная с 1922 г. в Москве стала создаваться сеть стационарных учреждений по приему беспризорников. За каждым таким учреждением закреплялись «шефские» промышленные предприятия, высшие учебные заведения, другие организации, имевшие возможности помочь положению. Институт шефства просуществовал недолго. Уже в 1923 г. был запущен процесс передачи учреждений по приему детей в ведение органов народного образования [3].

К началу 1924 г. в г. Москве было сосредоточено около 15 тыс. детей, попавших в город в годы голода [4. С. 31]. При этом накопленный сотрудниками ДЧК опыт работы привел к тому, что было принято решение сосредоточиться не на «отлавливании» беспризорников с улиц и помещении их в стационарное учреждение (откуда они часто сбегали), а на организации работы с ними прямо на улицах города. Многими детьми в тот период улица воспринималась как «родной дом», в котором они выросли. В данной связи помещение их в стационарное учреждение становилось для беспризорников «тюремным заключением», ограничением свободы, к которой они успели привыкнуть.

Перед педагогами, работавшими с беспризорниками на улицах Москвы, ставилась задача развивать у детей ценные на-

выки, заинтересовывать их в получении знаний. При этом педагогические работники отмечали огромное разнообразие в среде беспризорников, следствием которого была необходимость изыскивать индивидуальный подход к каждому ребенку. Объем работы, которую было необходимо проделать, был огромен. В помощь ДЧК по мере возможности направлялись работники социальной инспекции города, а также отряды дружинников из состава московского студенчества и коллективов московских заводов.

ДЧК осуществляла тесное взаимодействие с другими социальными службами, деятельность которых, так или иначе, касалась борьбы с детской беспризорностью. Одной из таких организаций была Комиссия по делам несовершеннолетних (КОМОНЕС), созданная в январе 1918 г. специальным Декретом СНК для «организации планомерной борьбы с правонарушениями несовершеннолетних и согласования деятельности заинтересованных ведомств» [5]. Во взаимодействии с КОМОНЕС в Москве организовывались клубы, в которых проводилась работа с беспризорниками, склонными к криминалу. В московских детских группировках того времени было немало не только беспризорников, но и просто «трудных» подростков. Поэтому, помимо педагогов, к работе с ними при возможности привлекались родители.

Особой сферой деятельности ДЧК в первой половине 1920-х гг., стала организация ночлежек для беспризорников. Такие заведения давали временный кров и являлись формой экстренной помощи, особенно в холодное время года. При этом средств для создания ночлежек катастрофически не хватало. В этих заведениях царила антисанитария, дети различных возрастов проживали в общем помещении, что делало невозможным ведение нормальной педагогической работы. Силами ДЧК в Москве были созданы несколько пунктов для детей, приехавших в

Москву и по каким-либо причинам оставшихся без присмотра, «отбившихся» от родителей. Данная мера сыграла важную социальную роль, поскольку закрывала один из каналов пополнения «армии» беспризорных детей Москвы.

В соответствии с принципами официальной идеологии особой формой борьбы с беспризорностью стала организация детских трудовых коммун. Перед такими учреждениями ставилась задача создавать атмосферу единого трудового коллектива у детей. Коммуна должна была «дать облегчение в борьбе за существование и в то же время своей обстановкой приближать к обстановке здорового рабочего коллектива» [6. С. 32]. Работниками ДЧК выдвигалась идея создания для беспризорников районных мастерских, которые должны были не только обеспечивать ребенка всем необходимым для жизни, но и привлекать его к труду с целью получения им рабочей квалификации.

Важной работой, проводимой ДЧК в г. Москве, была организация учета беспризорных детей. Для этого в ее ведение был передан детский паспортный стол г. Москвы, созданный в октябре 1921 г. В составе ДЧК была сформирована учебно-распределительная часть, в которую стекались сведения о московских беспризорниках и об освободившихся местах в стационарных учреждениях. Это позволяло оперативно распределять беспризорных подростков по городским детским учреждениям. Данные обновлялись ежедневно, поступая от районных организаций. Уже с лета 1922 г. удалось наладить единую систему распределения, при которой все беспризорники направлялись в Покровский приемный пункт, откуда затем «проходило их распределение по стационарным учреждениям» [7].

ДЧК изначально рассматривалась как временный орган, не уполномоченный вести административно-хозяйственную деятельность. В связи с улучшением обстановки с детской беспризорностью в

1926 г. ДЧК была ликвидирована, а ее функции были переданы обществу «Друг детей». Данная общественная организация возникла еще в 1923 г. В ее задачи входила «культурно-массовая работа с детьми и подростками, организация педагогического просвещения населения, осуществление общественного контроля над детскими воспитательными учреждениями» [8. С. 231].

В августе 1923 г. постановлением Моссовета была создана Московская городская Комиссия по улучшению жизни детей (ДТК). Это был межведомственный орган, в ведение которого входил круг вопросов, связанных с распределением денежных средств, эвакуацией и реэвакуацией, помощью голодающим районам, созданием сети детских учреждений, мероприятиями по охране материнства и младенчества, борьбой с беспризорностью. Как видно, круг его полномочий был достаточно широким. В отличие от ДЧК, данная комиссия имела в своем распоряжении материальные средства. Именно в ее распоряжении находился Покровский приемный пункт. При этом учреждении были организованы изоляторы и распределительные пункты, располагавшиеся в разных частях города, в том числе изолятор на 75 человек в Сокольниках для подростков, находившихся под следствием [9].

В целом, Чрезвычайная комиссия по борьбе с детской беспризорностью в первой половине 1920-х гг. проделала заметную работу по ликвидации детской беспризорности в г. Москве. Тесное взаимодействие со всеми организациями, ответственными за решение проблем детей, а также с широкими слоями общественности дали положительные результаты. Опыт ДЧК в работе с беспризорниками на улице, основанный на отказе от принудительного прикрепления детей к закрытым учреждениям был признан удачным и рекомендовался в качестве примера.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Организация работы с беспризорными детьми в 1920-е гг. // Нескучный сад. Православный журнал о делах милосердия. – 2001. – №1.
2. Богуславский М. Борьба с детской беспризорностью в РСФСР // Красная Новь. – 1927. – №8.
3. Жукова Л., Ульянова Г. История XX века. «Не имея родного угла...». Исторический опыт борьбы с беспризорностью детей. – // <http://his.1september.ru/2003/39/10.htm> Дата обращения. 11.04.2012 г.
4. Борьба с беспризорностью // Материалы 1-й московской конференции по борьбе с беспризорностью 16-17 марта 1924 г. – М., 1924.
5. История создания комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав – // <http://www.krskstate.ru/kdns/about/0/print/yes> Дата обращения. 23.04.2012 г.
6. Борьба с беспризорностью // Материалы 1-й московской конференции по борьбе с беспризорностью 16-17 марта 1924 г. – М., 1924.
7. Центральный муниципальный архив г. Москвы (ЦМАМ). Ф. 1321 (Трудовые артели (1924-1930)). Оп. 1. Д. 102. Л. 21.
8. Исторический опыт социальной работы в России. – М., 1994.
9. ГАРФ. Ф. 5207 (Комиссия по улучшению жизни детей (Деткомиссия) при Всероссийском центральном исполнительном комитете (1921-1938)). Оп. 1. Д. 393. Л. 31.



УДК 94(47).08
ББК 63.3(2)6-362
Отечественная история

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ РОССИЙСКОЙ ЭМИГРАЦИИ В США В XX ВЕКЕ

Доктор исторических наук О. В. Баландина

В статье освещается процесс адаптации российской диаспоры в Северной Америке в XX в., ее количественный и качественный состав, характеризуются основные центры российской эмиграции на Северо-американском континенте. Автор отмечает, что многим выходцам из России удалось найти в Америке работу, связанную с их профессиональной деятельностью, в соответствии с полученным образованием. Однако большая часть эмигрантов для обеспечения достойного существования вынуждено сменила специальность и призвание.

Ключевые слова

Эмиграция, гражданство, адаптация, диаспора, законодательство, трудоустройство

В начале XX века Соединенные Штаты Америки являлись наиболее перспективной, привлекательной страной для трудовой миграции из России. В результате последовательно реализуемой иммиграционной политики различными ведомствами США была отработана система допуска иммигрантов в страну, основанная на национальных квотах, отработана процедура выдачи виз, в результате которой поток иммиграции из нежелательных стран был сведен к минимуму.

Уже в первой четверти XX века в Америке сформировались крупные российские диаспоры трудовых мигрантов. Долгое время выходцы из России стремились сохранить социально-политическую самобытность и избежать принятия американского гражданства. На первом этапе пребывания в Америке изоляционизму русских переселенцев во многом способствовал их «правовой нигилизм», решительное непризнание совмещения служения Родине и пере-

хода в новое гражданство. Спустя непродолжительный период изоляционизма и существования «России в миниатюре» экономические и политические преимущества гражданства пересилили преданность покинутой Родине [1, с. 23].

Социальный состав российской эмиграции изменился после революции, когда началась массовая эмиграция самых различных социальных групп русского населения, не имевших оснований отождествлять себя с классом пролетариата. В США после Октябрьской революции въехало несколько тысяч беженцев, большей частью представителей интеллигенции. Работу по своим профессиям удалось найти не многим из них, но высокая оплата простого наемного труда позволила российским эмигрантам устроиться на заводские работы с лучшими условиями, чем, например, в Европе [2, л. 16]. И, естественно, всеми силами эмигранты старались перевезти в Америку своих родных и близких, оставшихся в

Европе. Значительная часть русских эмигрантов быстро адаптировалась к новым условиям, некоторые довольно быстро пошли на повышение по работе, получив должности заведующих отделами, перешли в банки и другие учреждения.

Массовая эмиграция россиян в страны Северной Америки начала 1920-х гг. переставала быть лишь способом физического выживания. Она приобретала характер духовной миссии, которая заключалась в том, чтобы сохранить ценности и традиции русской культуры и продолжить творческую жизнь ради духовного прогресса Родины, независимо от того, суждено ли им было вернуться в Россию [3, с. 120].

Зарубежная Россия, или «белая эмиграция», не была просто осколком старой России, или покинувшей Родину контрреволюционной массой. Это было, скорее, концентрирование идейно-политической, национально-культурной, религиозно-философской не столько мысли, сколько самой сущности России. Эта «концентрированная» Россия не была выброшена за борт истории, она жила своей жизнью. Многие из высланных эмигрантов продолжили свою деятельность в США. Изгнанные из России, объявленные ее врагами, эмигранты оказались в чужой стране и вопреки всем противодействующим обстоятельствам, в непростых условиях вынужденной эмиграции смогли подняться, выжить, выстоять и не просто существовать, но и творить, создавать, добиваться выдающихся результатов.

Произошедший раскол России на советскую и зарубежную задал различные векторы развития в них искусства, литературы, науки и других проявлений общественной и культурной жизни, с которыми обычно ассоциируется в массовом сознании представление о «России в изгнании». Российское зарубежье в Америке послереволюционной эпохи отличал не только высокий процент образованных людей, главным образом, интеллектуаль-

ной элиты, но и стремление воссоздать основные общественные и даже государственные институты дореволюционной России. Группируясь в сообщества адвокатов, финансистов, офицеров Генерального штаба, воспитанников Московского университета и т. п., российские эмигранты помимо решения практических задач (взаимопомощи, общения, творческой реализации) формировали особое социокультурное пространство, внутри которого они играли привычные для себя социальные роли [4, с. 92].

Поставленные перед необходимостью поиска путей и способов легализации в обществе, российские эмигранты нередко были вынуждены прибегать для достижения стоявших перед ними целей к полулегальным и нелегальным методам. В результате определенная их часть оказывалась в «группе риска», постоянно подверженной опасности оказаться под уголовным преследованием. Чтобы выжить, российским эмигрантам приходилось забыть о своих амбициях, о положении, занимаемом когда-то в России [5, л. 36].

Многим эмигрантам удалось найти работу, благодаря которой можно было безбедно существовать, содержать себя и свою семью. Преимущественно это были рядовые рабочие строительных фирм, заводов и фабрик, конторские служащие, продавцы магазинов (в основном русских), шоферы. Некоторые устроились учителями в русских школах, но при этом им приходилось подрабатывать еще где-то, так как доход от преподавательской деятельности в эмигрантской среде был невысок [6, с. 54].

Легче в плане профессиональной адаптации приходилось видным научным деятелям, ярко проявившим себя в своих публикациях. Как правило, ученые получали приглашение на работу, преподавательскую деятельность от ведущих университетов еще до их переезда в США. Но такие случаи были единичны, основная масса научной интеллигенции пробивала себе дорогу, находясь уже в Америке.

Особенно ценились российские специалисты естественных и технических наук, изобретения и открытия которых могли принести реальную пользу стране.

Наиболее сложно социально-экономическая адаптация проходила у представителей литературной среды российской интеллигенции. Во многом такое положение сложилось ввиду того, что их творчество было рассчитано на узкий круг людей, в основном таких же российских эмигрантов. Поэтому в США многие писатели, поэты профессионально реализовывали себя на страницах эмигрантской периодической печати, что приносило им не только материальное благополучие, но и давало возможность утвердиться социально в обществе соотечественников и в своих собственных глазах.

Еще более болезненно проходил процесс социально-экономической адаптации на американской земле той части творческой интеллигенции, профессиональная деятельность которой была связана со сценой. Сменить профессию пришлось многим российским танцовщикам, представителям русской балетной школы, исполнителям оперного и концертного искусства [7, с. 60].

В годы «холодной войны» адаптации российских (советских) эмигрантов препятствовали идейно-политические противоречия двух противоборствующих систем, различия культуры, мировоззрения и уровня жизни в СССР и странах Северной Америки. Правовое положение российс-

ких (советских) эмигрантов в США было более тяжелым, чем у выходцев из других стран, так как они оказались самой незащищенной группой в правовой и юридической системе. За русскими эмигрантами, как за иностранцами, не стояло государство, которое должно было оказывать им правовую защиту и путем международных договоров регулировать их положение в зарубежных странах [8, с. 86].

В 1990-е гг. немаловажную роль играло правовое положение российской эмиграции в США, где правительство было всерьез озабочено проблемами иммиграции и постоянно регулировало ее в зависимости от требований внутреннего рынка и национального состава, заботясь о том, чтобы иммиграция была полезной. Вследствие этого иммиграционная политика США по отношению к российским эмигрантам часто препятствовала их успешной адаптации к новым условиям.

В целом, процесс социально-экономической адаптации российских эмигрантов в США проходил неоднозначно. С одной стороны, многим выходцам из России удалось найти в Америке работу, связанную с их профессиональной деятельностью, в соответствии с полученным образованием. Однако большая часть эмигрантов для обеспечения достойного существования вынуждено сменила специальность и призвание. Интеллектуальное творчество, научная деятельность, искусство в эмиграции часто становились «вторым ремеслом», которым занимались в свободное от основной работы время.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ручкин А. Б. Русская диаспора в Соединенных Штатах Америки в первой половине XX века. – М., 2006.
2. ГАРФ. – Ф. 5865. – Оп. 1. – Д. 90.
3. Наумова Т. Научная эмиграция из России // Свободная мысль - XXI. – 2004. – № 3.
4. Российская научная эмиграция: двадцать портретов. – М., 2001.
5. ГАРФ. – Ф. 5865. – Оп. 1. – Д. 90.
6. Русские без Отечества. Очерки по истории антибольшев. эмиграции. – М., 2000.
7. Аронов А. А. Воспроизводство русской культуры в условиях эмиграции (1917-1939 гг.): сущность, предпосылки, результаты. – М., 1999.
8. Нитобург Э. Л. У истоков русской диаспоры в США: III волна // США: Экономика. Политика. Идеология. – 1999. – №1. – 52 –



УДК
ББК 66.3(2Рос)+66.4,3
Политология

ПРОБЛЕМА МИЛИТАРИЗАЦИИ КАСПИЙСКОГО МОРЯ. ИНТЕРЕСЫ РФ И ВНЕШНИХ СИЛ

Д. С. Айвазян

Статья посвящена проблеме милитаризации Каспийского моря, возникшей после распада СССР ввиду отсутствия окончательно закрепленного правового статуса Каспийского моря и возросшего интереса к каспийским энергосистемам. Начиная с периода после распада СССР прикаспийские государства начали наращивать свой военный потенциал на Каспии. В статье рассматриваются интересы и участие РФ и внешних сил – США, ЕС, КНР в данном процессе.

Ключевые слова

Милитаризация, Каспийское море, безопасность, РФ, внешние силы

После распада СССР в условиях неразрешенного правового статуса Каспийского моря и необходимости защиты своих экономических и политических интересов на Каспии новообразованные прикаспийские государства Азербайджан, Туркменистан, Казахстан приступили к созданию собственных военно-морских сил и увеличению своего военного потенциала в Каспийском море. В условиях активной заинтересованности внешних сил (прежде всего, США) в укреплении своего политического влияния в Каспийском регионе ими стало приниматься активное участие в данном процессе в целях поддержания военной самостоятельности вновь образованных прикаспийских государств на Каспии.

Прикаспийские государства официально заявляют, что создание собственных военно-морских сил на Каспии направ-

лено на предотвращение новых международных угроз и обеспечение региональной стабильности и не представляет угрозы для сопредельных государств [1. С. 1-9]. В своем выступлении на саммите глав прикаспийских государств в ноябре 2010 г. в Баку президент Азербайджана И. Алиев отмечает, что Азербайджан обеспечивает «меры безопасности на море за счет собственных сил. Сотрудничество прикаспийских стран в этой области достойно высокой оценки. Наши соответствующие государственные структуры, тесно контактируя друг с другом как в двустороннем, так и в многостороннем форматах, прилагают усилия по укреплению мер безопасности на Каспии» [2]. Президентом Казахстана Н. Назарбаевым было заявлено на саммите, что прикаспийские государства «объединяет одна общая цель – достижение стабильности и безопаснос-

ти в Каспийском регионе» [3]. В октябре 2011 г. президент Туркменистана Г. Бердымухаммедов при посещении одного из военно-морских формирований в порту Туркменбаши заявил о том, что «Каспий всегда должен быть морем дружбы и согласия. На это нацелена проводимая Туркменистаном политика нейтралитета, открытости и добрососедства» [4]. Однако в условиях до сих пор неопределенных границ на Каспийском море, активной разработки месторождений нефти и газа в Каспийском море и активного внешнего проникновения в регион наращивание военно-морских сил прикаспийскими государствами может быть использовано ими для защиты своих интересов на Каспии силовыми методами и представляет собой угрозу для стабильности в регионе Каспийского моря.

Молодые прикаспийские государства стремятся, в первую очередь, закрепить свои суверенные права и независимое от РФ положение на Каспийском море, получая поддержку внешних сил, в первую очередь США и ЕС, в достижении этой цели. Россия же и Иран стремятся сохранить свои традиционно доминирующие перед остальными прибрежными государствами военно-стратегические позиции в Каспийском море и не допустить военного присутствия внешних сил в Каспийском море, которое пошатнет их позиции на Каспии.

Из всех прикаспийских государств РФ располагает самым крупным военным флотом, однако в результате разделения северной части Каспийского моря между приграничными государствами РФ получила 19% Каспийского моря. При этом российский военно-морской флот на Каспии после распада СССР не сокращался, а наращивал ударные возможности [5. С. 55]. Так на период до 2016 г. предусмотрена кораблестроительная программа для Каспийской флотилии [6. С. 6]. В мае 2011 г. со стороны главкома ВМФ РФ В. С. Высоцкого было высказано заявление о

том, что в перспективе на Каспийском море будут формироваться новые береговые ракетные части и авиационные группы. До 2020 года флотилия получит 16 новых боевых кораблей и будет формироваться из двух соединений, которые будут базироваться в Астрахани и Махачкале [7].

После РФ Иран имеет самые боеспособные ВМС на Каспийском море [5. С. 61] с тремя военно-морскими базами – Бендер-Мехшехр, Бендер-Энзели, Бендер-Пахлави (учебная база). При этом Иран вынужден наращивать свое военно-морское присутствие на Каспии, в первую очередь, в качестве превентивной меры, опережая появление на Каспии как военных сил под флагом США [8. С. 65], так и стремясь отстоять свои границы на Каспийском море и права на каспийские месторождения и недопустить присутствие внешних военных сил (США, ЕС) у его границ на Каспийском море в условиях негативной реакции со стороны США и ЕС на проводимую Ираном ядерную программу. Своим военным присутствием в Каспийском море Иран также блокирует строительство поддерживаемого США и ЕС Транскаспийского газопровода.

После распада СССР Азербайджан получил около 25 % надводных кораблей и значительную часть инфраструктуры Каспийской флотилии, т. к. главная военно-морская база Каспийской флотилии во время существования СССР находилась в Баку [9. С. 2]. Туркменистан же отказался в пользу Москвы от своей доли (25 %) Каспийской флотилии и до 1999 г. охранял свои водные рубежи на Каспии совместно с РФ [5. С. 58]. Однако в дальнейшем Туркменистан приступил к формированию собственных военно-морских сил на Каспии при поддержке внешних сил, в первую очередь, США. К 2015 г. Туркменистан планирует завершить строительство своей военно-морской базы в порту Туркменбаши [7].

Казахстан заявил о своем намерении создать военно-морские силы на Каспий-

ском море в 2003 г. [5. С. 59]. «Казахстан планирует завершить формирование военно-морского флота на Каспии, в состав которого помимо кораблей войдут пехота и части тылового технического обеспечения, в 2010-2015 гг.» [8. С. 66].

Казахстан, Туркменистан, Азербайджан получают активную поддержку со стороны США в формировании и обучении военно-морских сил на Каспии. Военное сотрудничество США с прикаспийскими государствами позволяет США ослабить политическое влияние и военную мощь как РФ, так и Ирана, в регионе Каспийского моря, контролировать создаваемые при поддержке США в регионе маршруты транспортировки каспийских энергоресурсов на мировой рынок и оказывать военное давление на Иран, реализующего ядерную программу.

ЕС не оказывает активной военной помощи прикаспийским государствам в формировании и укреплении их военно-морского флота на Каспии, т. к. не ставит в качестве приоритета изменение военно-стратегического положения в регионе Каспийского моря за счет ослабления влияния в нем РФ, выступающей одним из важнейших экономических партнеров ЕС. Не имея достаточных ресурсов для предоставления военной помощи прикаспийским государствам, ЕС полагается на имеющиеся для данной задачи ресурсы США и использует мягкую силу для продвижения своих экономических и политических интересов в регионе. В качестве инструмента мягкой силы ЕС стремится, в первую очередь способствовать демократизации политических режимов прикаспийских государств для облегчения ведения деятельности нефтегазовых компаний на Каспии. При этом ЕС не противодействует налаживанию со стороны США активного военного сотрудничества с прикаспийскими государствами в регионе Каспийского моря, т. к. оно способствует укреплению контроля как США, так и ЕС над путями транспортировки кас-

пийских энергоресурсов на европейский рынок.

КНР не ставит в качестве своей политической цели в регионе усиление своего влияния на военно-стратегическое положение в Каспийском море и не развивает военное сотрудничество с прикаспийскими государствами в регионе Каспийского моря, однако следит за развитием военно-стратегической ситуации в регионе. Т.к. нефтегазовые компании КНР не занимаются разработкой каспийских месторождений в акватории Каспийского моря, обеспечение безопасности непосредственно в акватории Каспийского моря не является приоритетом для КНР.

Содействие США Казахстану, Азербайджану и Туркменистану в формировании военно-морских сил на Каспии направлено на достижение гарантий защиты последними своих нефтегазовых месторождений на Каспии, в разработку которых направлены инвестиции западных нефтегазовых компаний, а также на недопущение распространения оружия массового поражения через Каспийское море, расположенного на пересечении Ближнего Востока, Закавказья и Центральной Азии [10. С. 615-641].

В рамках программы зарубежного военного финансирования (Foreign Military Financing (FMF) США оказывают содействие Азербайджану, Казахстану, Туркменистану в повышении квалификации военно-морских сил на Каспии [11].

В конце 2003 г. США инициировали программу «Каспийский страж» («Caspian Guard»), направленную на сотрудничество Азербайджана и Казахстана с Центральным командованием США в обеспечении безопасности на Каспийском море, в частности помощи США в противодействии угрозам безопасности на Каспии, включая угрозы нападения террористов на нефтяные объекты, наркотрафика и других транснациональные угрозы [12]. В рамках данной программы правительством США было запланировано выделе-

ние 130 млн. долл. на патрулирование Каспия и охрану границ прикаспийских государств [8. С. 60]. В середине августа 2003 г. на Каспии были проведены первые азербайджано-американские военных учения GOPLAT (Gas and Oil Platform). «Официально учения носили антитеррористический характер и были направлены на защиту нефтегазовых платформ и буровых установок от террористов» [5. С. 57-58].

В 2004 г. спецподразделения европейского командования США начали обучение азербайджанских моряков борьбе с терроризмом, незаконной транспортировкой наркотиков и оружием через Каспийское море [13. С. 23].

Помимо этого США оказывает военную помощь Казахстану на Каспии в рамках подписанного между ними в сентябре 2003 г., а затем феврале 2008 г. планов военного сотрудничества, предусмотренных на пятилетний срок. Данные планы предусматривают в том числе помощь США в формировании военно-морских сил Казахстана в Каспийском море, а также в военной подготовке, в частности формирование Морской академии в Актау [10. С. 615-641]. США содействуют Казахстану в установлении радиолокационного наблюдения за национальным сектором Каспийского моря [8. С. 66].

В свою очередь, в 2007 г. между Вооруженными Силами Азербайджана и Европейским командованием США (EUCOM) был подписан Рабочий план, в соответствии с которым Европейское командование США дополняет и координирует различную помощь правительства США Азербайджану, связанную с защитой Каспия от транснациональных угроз – терроризма, распространения оружия массового поражения, оборота и контрабанды наркотиков и пр. В результате реализации данного соглашения были технически оснащены и модернизированы пять военно-морских судов, были тренированы и обучены специальные силы, которые должны были сле-

дить за сомнительными перевозками на Каспии. Кроме того, было проведено десять военно-морских учений [14].

Проникновение внешних сил в регион Каспийского моря путем реализации выдвигаемых ими различных инициатив и программ военного сотрудничества с прикаспийскими республиками, в частности программы «Каспийский страж», представляет угрозу военным интересам РФ на Каспии, т. к. может поставить под полный контроль внешних сил значительную часть акватории Каспийского моря [15].

В ответ на военное сотрудничество прикаспийских республик с США в 2006 г. РФ выступила с инициативой создания на Каспии своего рода системы коллективной безопасности в рамках единой военно-морской группы оперативного взаимодействия приграничных государств «Касфор» [16]. Данная военно-морская группа должна формироваться исключительно из военно-морских сил пяти прикаспийских государств. Впервые идея создания объединенного военного соединения вооруженных сил прикаспийских государств «Касфор» была выдвинута российскими официальными лицами еще в 2003 году [14]. Данная инициатива получила поддержку лишь у Ирана, Азербайджан, Казахстан, Туркменистан же выступили против данной программы, опасаясь усиления влияния РФ на Каспии.

В подписанном прикаспийскими государствами соглашении о сотрудничестве в сфере безопасности на Каспии на саммите в ноябре 2010 г. в Баку России удалось закрепить принцип взаимодействия прикаспийских государств в сфере безопасности на Каспийском море, в соответствии с которым обеспечение безопасности на Каспийском море является исключительным делом прибрежных государств. Однако данное соглашение не выступает в качестве юридического и политического препятствия к содействию внешних сил в формировании и обучении военно-

морских сил суверенных прикаспийских государств.

По итогам саммита РФ удалось усилить региональное сотрудничество между приграничными государствами на Каспии. Так, РФ проводит регулярные ежегодные военные учения на Каспии, в том числе, совместно с остальными прикаспийскими государствами. В частности РФ были проведены учения в мае 2011 г. «В сентябре 2012 года планируется проведение в регионе Каспийского моря командно-штабного учения на картах с привлечением штабов Каспийской флотилии и ВМС Казахстана» [17]. Азербайджаном же в одностороннем порядке были отменены совместные с США учения «Региональный ответ», запланированные на 2010 и май 2011 г. [18].

Однако, несмотря на итоги саммита и последовавшее за ним некоторое нарастание регионального сотрудничества в сфере безопасности на Каспии, к предотвращению угроз безопасности на Каспийском море приграничные государства, в частности Азербайджан, Казахстан, Туркменистан продолжают привлекать внешние силы (в первую очередь, США), с которыми уже налажено военное сотрудничество.

Прикаспийские государства неоднократно выступали с официальными заявлениями на регулярно проводимых прикаспийских саммитах о необходимости демилитаризации Каспийского моря и создания механизма пятистороннего регулирования вооруженных сил на Каспийском море. В частности, такая идея была озвучена со стороны президента Казахстана Н. Назарбаева на прикаспийском саммите в Тегеране в 2007 г. [10. С. 615-641], со стороны президента Азербайджана И. Алиева на саммите прикаспийских государств в Баку в ноябре 2010 г. отмечался факт укрепления сотрудничества между прикаспийскими государствами в сфере безопасности на Каспии [2]. Однако данные заявления являются лишь официаль-

ной риторикой, используемой новообразованными после распада СССР на Каспии республиками, для недопущения напряженности в отношениях с РФ, Ираном в сфере безопасности на Каспии, что может привести к приостановке разработки месторождений нефти и газа на Каспии. В свою очередь, РФ до 2002 г. активно выступала за демилитаризацию Каспийского моря, представляя поэтапный план, согласно которому на первом этапе прикаспийские государства должны были подписать соглашение, по которому взяли бы на себя обязательство не увеличивать уже имеющиеся у них на Каспии военно-морские силы, на втором – отказаться от боевых кораблей, несущих торпедное, ракетное и минное оружие, с одновременным запретом подводных сил, сохранив только корабли погранслужбы, рыбоохраны и спасателей [7]. Однако в 2002 г. в условиях нарастающего военного сотрудничества прикаспийских государств с внешними игроками РФ провела в регионе крупнейшие военно-морские учения с участием Азербайджана и Казахстана [7].

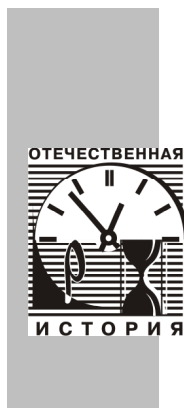
Таким образом, до сих пор не разрешенная проблема правового статуса Каспийского моря и возросший интерес внешних сил к каспийским энергоносителям стимулируют наращивание военного потенциала прикаспийских государств. В этой связи, начиная с периода после распада СССР началось строительство собственных военно-морских сил на Каспии вновь сформировавшихся прикаспийских государств, сопровождавшееся содействием внешних игроков, главным образом, США в укреплении военно-морских сил Азербайджана, Казахстана, Туркменистана на Каспии. Изменение военно-стратегической ситуации на Каспии ослабило доминирующую позицию РФ на Каспии и может служить средством для политического давления на Иран на Каспии. Предпринятые в этих условиях шаги РФ по закреплению регионального сотрудничества

на Каспии при продолжающейся милитаризации Каспийского моря и его неразрешенном правовом статусе не предотв-

рашают угрозы дестабилизации военно-стратегической ситуации в акватории Каспийского моря.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Калужный В. И. Выступление в Комиссии по национальной безопасности и внешней политике меджлиса ИРИ // Вестник Каспия. – 2002. – № 6.
2. В Баку состоялся саммит глав государств прикаспийских стран. 18 ноября 2010 г. – // <http://ru.president.az/articles/1126>.
3. Курятов В. Глава государства Н. Назарбаев принял участие в работе третьего Саммита глав прикаспийских государств. 19 ноября 2010 г. – // <http://www.zakon.kz/190649-glava-gosudarstva-n.-nazarbaev-prinjal.html>.
4. Туркмения сделает Каспий морем дружбы и согласия. 10.10.201. – // <http://www.rosbalt.ru/exussr/2011/10/10/899225.html>.
5. Жильцов С. С., Зонн И. С. Новый Каспий. География, экономика, политика. – М.: Восток-Запад, 2008.
6. Независимое военное обозрение. – 2003. – № 7.
7. Шерихов А. Каспий как арена новой войны. 16.06.2011. – // <http://hvylya.org/analytics/geopolitics/11194-kaspij-kak-arena-novoj-vojny.html>.
8. Куртов А. А. Интересы России на Каспии: от государственных мужей требуется более высокая степень ответственности // Южный фланг СНГ. «Общие соседи» и «восточные партнеры» сквозь призму Каспия / Под ред. М. М. Наринского, А. В. Мальгина, А. Л. Чечевишникова. – М.: МГИМО, АС-Траст, 2009.
9. Независимое военное обозрение. – 2003. – № 25.
10. McDermott, Roger N. 'United States and NATO Military Cooperation with Kazakhstan: The Need for a New Approach' // The Journal of Slavic Military Studies. – October 2008. – Vol. 21. – Is. 4.
11. 2008 Foreign Military Training: III. State Foreign Policy Objectives--Europe Region. Report. BUREAU OF POLITICAL-MILITARY AFFAIRS. January 31, 2008. – // <http://www.state.gov/t/pm/rls/rpt/fmtrpt/2008/126357.htm>.
12. European Command Transforming to Accommodate New Challenges. By Samantha L. Quigley American Forces Press Service. Washington, March 9, 2006. – // <http://www.defense.gov/News/NewsArticle.aspx?ID=15224>.
13. Вестник Каспия. – 2005. – № 4.
14. Центр содействия изучению геополитических проблем и евроатлантического сотрудничества Черноморского региона «НОМОС». Джасур Сумеринли. Кому защищать Каспий: Пентагону или Кремлю? 28.09.2008 // <http://nomos.com.ua/content/view/212/77/>.
15. U. S. in Caspian Region and Russia's Position. – RIA Novosti, Moscow, 4 May 2005.
16. Михеев С. Хочешь мира – готовься к войне. Институт каспийского сотрудничества. – // <http://www.casfactor.com/rus/editor/2.html>.
17. Войска РФ и Казахстана проведут в 2012 году не менее трех учений. 22 сентября 2011. – // http://ria.ru/defense_safety/20110922/441687815.html.
18. Меджид Ф. США и Азербайджан провели консультации по вопросам безопасности. 25 июня 2011 г. – // <http://www.kavkaz-uzel.ru/articles/187865/>.



УДК 94(470)
ББК 63.3(2)-334
Отечественная история

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ГОРОДАХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Е. С. Хабарова

Статья посвящена исследованию формирования и деятельности органов местного самоуправления в городах федерального значения Российской Федерации. В работе показано, что в условиях общего-сударственного кризиса конца XX – начала XXI вв. органы местного самоуправления еще не играли значимой роли в жизни двух крупнейших российских мегаполисов – Москвы и Санкт-Петербурга. Органы государственной власти в городах федерального значения в лице мэров и законодательных собраний фактически подменили собой органы местного самоуправления и не желали расставаться со своими полномочиями в сфере управления городской собственностью. В столкновении интересов органов местного самоуправления и органов государственной власти уверенную победу одержали последние.

Ключевые слова

Местное самоуправление, власть, законодательство, собственность, администрация, полномочия

Трансформация социально-политической системы российского государства в начале 1990-х гг. сопровождалась переоценкой места и роли органов местного самоуправления в новой системе государственного устройства. Начало процесса пересмотра роли органов местного самоуправления в жизни страны было положено принятием в апреле 1990 г. Закона СССР «Об общих началах местного самоуправления и местного хозяйства в СССР». Еще одним серьезным шагом власти в формировании новой модели отношений центра и органов власти на местах стало принятие в июле 1991 г. Закона «О местном самоуправле-

нии в Российской Федерации» [1].

Данный закон исключил из органов местной власти краевые и областные органы, отнеся их к государственной власти. Кроме того, администрация была выведена из подчинения Совету, он лишился права приказывать ей, но по-прежнему мог отменять ее решения и отрешать ее главу от должности. К 1992 г. почти во всех регионах страны были ликвидированы Президиумы Советов, а вместо них «большие Советы стали избирать малые Советы» [2]. В их составе было существенно меньше депутатов, они работали постоянно и принимали оперативные решения, которые затем утверждались всем

составом Совета. Городские Советы и мэрии Москвы и Санкт-Петербурга обладали статусом органов местного самоуправления, но помимо этого «выполняли также и функции органов государственной власти» [3. С. 127]

Большое значение для развития местного самоуправления в постсоветской России имело принятие Конституции 1993 г., которая гарантировала самостоятельность местных органов власти [4. С. 63].

Знаковым событием в истории местного самоуправления столицы стало принятие 28 июня 1995 г. Устава г. Москвы [5]. Данный документ еще в процессе подготовки вызвал волну критики. Многие специалисты полагали, закрепленный в нормативных актах города Москвы порядок организации и деятельности государственных и муниципальных органов «исключает возможность самого существования местного самоуправления» [6].

Проблемы, касающиеся статуса местных органов власти в городах федерального значения, отмечались неоднократно. Помимо своего статуса как отдельного субъекта федерации, города Москва и Санкт-Петербург также являлись и столицами областей. Властям городов федерального значения приходилось на основе договоров делить полномочия с областями и объединять усилия в различных сферах жизнедеятельности, начиная с землепользования и экологии и, заканчивая охраной правопорядка на общих и смежных территориях.

Статус субъекта федерации Москвы и Санкт-Петербурга предполагал существование собственных органов государственной власти. Однако, на практике такое положение дел входило в противоречие с существованием мегаполисов в качестве муниципальных образований. Более того, такое неопределенное состояние органов местного самоуправления порождало правовые проблемы. Так, например, в Уставе г. Москвы был закреплен так называемый

«двойной статус» Московской городской Думы и Московской администрации. С одной стороны они были органами власти субъекта Федерации, а с другой – органами местного (городского) местного самоуправления. Было очевидно, что это положение Устава входило в прямое противоречие со ст. 12 Конституции РФ, согласно которой «органы местного самоуправления не входят в систему органов государственной власти» [7].

В августе 1995 г. был принят Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [8]. Этот документ не содержал детального регулирования местного самоуправления, оставляя эту сферу субъектам Федерации, не устанавливал жестких ограничений по видам муниципальных образований, уровням, не разграничивал единообразно компетенцию муниципалитетов. Это привело к «созданию в регионах различных моделей организации местной власти» [9. С. 64].

Законодательные органы власти Москвы и Санкт-Петербурга являлись одновременно и представительным органом городского самоуправления, и представительным и законодательным органом государственной власти. Исполнительным органом городского самоуправления и исполнительным органом государственной была администрация администрации или мэрия, представлявшая собой весьма сложный управленческий механизм. В ее состав входило Правительство, Управление делами, отраслевые и функциональные органы.

Возглавлял городскую администрацию мэр, за которым закреплялся двойной статус высшего должностного лица города. Как глава администрации города федерального значения он входил в единую систему исполнительной власти РФ. По вопросам ведения Федерации и по предметам совместного ведения мэр был подотчетен Президенту и Правительству России. Как избираемое непосредствен-

но жителями Москвы и Санкт-Петербурга должностное лицо, мэр возглавлял городское самоуправление и отвечал перед городским сообществом за исполнение своих полномочий.

Проблему «двойного назначения» городских органов власти предлагалось решать путем создания наряду с органами государственной власти (Законодательное собрание (Дума) и городская администрация) параллельных общегородских органов местного самоуправления (горсовет и мэрия). Однако создание на одной территории органов с практически совпадающими функциями противоречило теории управления и здравому смыслу, могло привести к двоевластию, постоянным конфликтам и потере управляемости городом.

Существовала и другая альтернатива: вообще не создавать общегородских органов МСУ, а образовать их на территории районов в городах. Но такое решение могло привести к дезорганизации городского хозяйства. Органы местного самоуправления Москвы и Санкт-Петербурга должны были отвечать за всю инфраструктуру города (теплоснабжение, городской транспорт, связь, дороги и т. д.). Представлялось очевидным, что решение этих вопросов не могло быть передано на уровень района.

К примеру, в г. Санкт-Петербурге Законодательное собрание дважды принимало закон о местном самоуправлении, в котором реализовывалась данная модель. Но оба раза законы блокировались мэром. Идея о строительстве органов местного самоуправления на уровне микрорайона была отвергнута в среде специалистов практически единодушно.

Проблема была решена только после внесения в 1997 г. поправки в российское законодательство, которая учла особенность городов федерального значения. Вопрос о необходимости создания органов местного самоуправления был передан на усмотрение местных законодателей. Московская городская дума и Законо-

дательное собрание Санкт-Петербурга общегородских органов местного самоуправления решили не создавать.

В 1996 г. в истории российского самоуправления произошло еще одно знаковое событие: Россия подписала (а в 1998 г. ратифицировала) «Европейскую хартию местного самоуправления» [10], которая требовала от страны-участника безусловного соблюдения прав органов местного самоуправления по европейскому образцу. Однако власти городов федерального значения не спешили следовать духу данного документа. Полноценные органы местного самоуправления в Москве и Санкт-Петербурге появились только в 1998 г.

С принятием в 1997 г. в Санкт-Петербурге закона «О местном самоуправлении в Санкт-Петербурге» [11] полномочия органов местного самоуправления были существенно ограничены. Это касалось вопросов управления собственностью города, городской инфраструктурой, образованием и здравоохранением. На территории города были созданы муниципальные образования (количеством 111), в ведении которых были переданы лишь второстепенные вопросы (благоустройство дворов, часть вопросов, касавшихся социальной сферы). Территориальные управления, обладавшие полномочиями районных администраций, подчинялись напрямую губернатору и были независимы от органов местного самоуправления [12. С. 239]. Все основные рычаги управления городской собственностью находились в руках мэра. Достаточно сказать, что, например, в 1998 г. суммарный бюджет всех петербургских муниципальных образований составил менее 2% бюджета Санкт-Петербурга.

Таким образом, органы местного самоуправления городов федерального значения в 1990-е гг. формировались в условиях отсутствия определенных «правил игры», которые постоянно менялись. Несовершенство законодательной базы в

этом вопросе приводило к огромным издержкам.

В рассматриваемый период органы местного самоуправления не играли значимой роли в жизни мегаполисов. Органы государственной власти в 1990-е гг. в городах федерального значения в лице мэров и законодательных собраний фак-

тически подменили собой органы местного самоуправления и не желали расставаться со своими полномочиями в сфере управления колоссальными активами, находившимися в городской собственности. В столкновении интересов органов местного самоуправления и органов государственной власти к концу 1990-х гг. уверенную победу одержали последние.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Закон РСФСР от 6 июля 1991 г. №1550-1 «О местном самоуправлении в Российской Федерации» // Информационно-правовое издание Legis.ru – <http://www.legis.ru/misc/doc/49/> Дата обращения: 14.03.2011 г.

2. Горный М. Б. Местная власть в Санкт-Петербурге // Вестник Европы XXI в. 10.03.2011.

3. Местное самоуправление: Проблемы и перспективы / Под ред. М. Б. Горного. – СПб., 1997.

4. Местное самоуправление в России: состояние, проблемы, пути совершенствования. Итоговый доклад / Предс. научно-методического совета И. Ю. Юргенс. – М., 2009.

5. Устав г. Москвы от 28 июня 1995 г. // Ведомости Московской Думы. – 1995. – № 4.

6. Государственная власть и местное самоуправление в Москве: возможности сосуществования / ВМО Ярославское в г. Москве. – <http://munyar.ucoz.ru/blog/gosudarstvennaja> Дата обращения: 03.02.2011 г.

7. Конституция Российской Федерации, с изменениями от 30 декабря 2008 г. // Российская газета. – 2009. – 21 янв.

8. Федеральный закон от 28 августа 1995 г. №154-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» – <http://base.garant.ru/10104758/> Дата обращения: 27.02.2011 г.

9. Местное самоуправление в России: состояние, проблемы, пути совершенствования. Итоговый доклад / Предс. научно-методического совета И. Ю. Юргенс. – М., 2009.

10. Европейская хартия местного самоуправления. Страсбург, 15 октября 1985 г. // <http://admmegion.ru/gov/laws/detail.php?ID=44909> Дата обращения: 08.05.2011 г.

11. Закон Санкт-Петербурга от 23.06.1997 №111-35 «О местном самоуправлении в Санкт-Петербурге» (принят Законодательным Собранием Санкт-Петербурга 18.06.1997 г.) // Вестник Законодательного Собрания Санкт-Петербурга. – 1997. – № 13.

12. Игнатов В. Г., Рудой. В. В. Местное самоуправление. – Ростов н/Д., 2003.



УДК 008:930.85

ББК 71.034+72

Философия

ФИЛОСОФИЯ И ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Кандидат педагогических наук А. В. Фадеев

Статья посвящена изучению глобальных проблем современного общества с позиций философии. Рассматривается проблема бездуховности современного общества, как основная причина кризиса цивилизации. Проводится обзор истории взаимодействия христианства и науки. Предложено искать выход из глубокого духовного кризиса и негативных последствий научно-технического прогресса на основе взаимодействия современной христианской религии и науки на равноправных основах.

Ключевые слова

Цивилизация, глобальные проблемы, наука, мораль, философия, сциентизм, анти-сциентизм, религия, христианство

В настоящее время развитие человеческой цивилизации характеризуется беспрецедентной динамикой общественного развития во всех его этапах. С начала прошлого века значительные социальные преобразования затронули практически все стороны жизни общества. Современное общество вступило в совершенно новую фазу своего развития, определяемую философией как «постиндустриальное» или «информационное» общество.

Произошло это в результате повышения роли научно-технического прогресса в жизни современной цивилизации и превращения современной науки в реальную, мощную производительную силу. Новейшие технологии активно внедряются в самые разные отрасли хозяйства, радикально преобразуя их [2, 7].

В настоящее время научно-технический прогресс приводит к глобальным изменениям в обществе. В конце 70-х годов прошлого века в мире начинается очередной этап научно-технической революции, который продолжается и сегодня. Основными характеристиками современного этапа научно-технической революции являются новейшие технологии: гибкие автоматизированные производства, лазерная технология, генная инженерия, нанотехнологии и др.

В качестве сути современного этапа научно-технической революции современная философия выделяет объективно закономерный переход от внешнего и в основном механического воздействия на различные предметы труда к субмикронным высокотехнологичным воздействиям на уровне микроструктуры живой и

неживой материи [2].

Развитие современной науки существенным образом изменило миропонимание и образ жизни людей:

- произошло резкое повышение уровня информированности и образованности людей;

- человек стал более активно участвовать в политической жизни общества;

- значительно возросла социальная активность населения, люди все более активно включаются в борьбу за свои права и социальную справедливость;

- повысилась роль современных общественных организаций (в деятельность которых вовлекается все большее количество людей) в жизни современного общества [7].

В последнее время в современном обществе под влиянием научно-технического прогресса произошли радикальные изменения. Сократилось количество рабочей силы занятой в сельском хозяйстве. Произошло кардинальное перераспределение доли населения занятой в сфере услуг и производстве материальных благ. В американском обществе начала прошлого века это соотношение составляло 37% и 63% соответственно. Сегодня это соотношение составляет 78% и 22%. Характерно, что при этом объем производимых и потребляемых обществом материальных благ не уменьшился, а возрос благодаря значительному росту производительности труда, вызванного последствиями научно-технической революции.

Бурное развитие микроэлектроники изменило и состав основных фондов нематериального производства: торговли, здравоохранения, финансово-кредитной системы и др.

Развитие компьютерных технологий вызвало развитие новых отраслей экономики сопоставимых по масштабам с отраслями материального производства. Например, в США реализация услуг связанных с обслуживанием компьютеров в финансовом исчислении превышает

объемы производства авиастроения и судостроения.

Приведенные для американского общества примеры в целом совпадают по динамике и с процессами, развивающимися в большинстве стран Европы. Развитие современного этапа научно-технической революции делает информацию и знания непосредственной производительной силой и важнейшим фактором современной экономики. Современное общество вступило в совершенно новую фазу своего развития, определяемую философией как «постиндустриальное» или «информационное общество». Государство, которое не в состоянии обеспечить разработку и использование передовых технологий в самых различных областях жизни общества обречено на состояние отсталости и подчиненное положение в современном мировом порядке [2, 7].

Одновременно современное человечество все более четко осознает сложность современной жизни и все большее количество проблем, которые ставит научно-технический прогресс перед современной цивилизацией. В результате каждый человек современного общества все больше ощущает на себе влияние глобальных проблем человечества.

Современная цивилизация имеет острые противоречия. Их особенности и характер выражены в глобальных проблемах современного общества:

- угрозе термоядерной войны;
- проблеме здравоохранения;
- проблеме преодоления отсталости развивающихся стран;
- демографическом кризисе;
- проблеме освоения космоса и мирового океана;
- экологическом кризисе и др. [2, 6, 7].

Научно-технический прогресс не способен решить многие из существующих противоречий развития современного общества, наоборот он только обостряет и углубляет их, порождает новые. Наука не способна сделать свои достижения бла-

гом для всего человечества, а не только отдельных элитарных групп. Несмотря на все достижения научно-технического прогресса, человечество в целом не стало счастливее. Сегодня современное общество стоит перед проблемами и опасностями источником которых стали достижения науки. Отношение к развитию науки, научно-техническому прогрессу породило в современной философии две основные концепции сциентизм (от латинского *scientia* – наука, знание) и антисциентизм, в значительной степени повлиявших на развитие основных течений и направлений современной западной философии. Например, абсолютизация естественных наук как единственного научного знания и отрицание сциентизмом философско-мировоззренческой проблематики как не имеющей познавательного значения и смысла составляет суть неопозитивизма. Проблемы отчуждения человека от общества и государства в результате научно-технического прогресса, его одиночества и бессмысленности жизни являются коренными для экзистенциализма [5, 6, 7].

Несмотря на относительно малочисленность населения стран Европы и Северной Америки современная цивилизация является продуктом именно европейской культуры. Начало ей положили именно достижения философии античности: свобода мысли, свободное развитие личности (в отличие от восточной философии, не рассматривающей личность в качестве самостоятельного объекта изучения), развитие философских знаний на научных, а не теологических основах, этический реализм и др.

Большое влияние на развитие европейской культуры и современной цивилизации оказал и такой важный принцип христианской религии как свобода воли человека (радикально отличающийся от фатализма ислама). До определенного момента христианская религия, как и ислам в значительной мере задерживало развитие науки и внедрение её достижений в

экономическую жизнь общества. Христианство и ислам утверждали приоритет духовного развития человека. По мнению духовенства, любое достижение науки могло принести гораздо больше вреда, чем пользы, если духовное развитие человечества будет отставать от развития науки. Реформация христианской церкви в Европе в значительной степени сняла духовные запреты на развитие науки. Именно благодаря движению реформации церкви европейская культура получила значительное преимущество перед мусульманством и стала доминирующей сначала на европейском континенте, а затем и в мире [1, 4, 5].

Бурное развитие науки в Европе после реформации христианства и внедрение её достижений в экономическую жизнь общества более не сдерживаемое духовными соображениями радикально изменило европейскую культуру. Со временем наука превратилась в непосредственную производительную силу общества. Это позволило сциентизму абсолютизировать науку, представив её культурно-мировоззренческим образцом в системе культуры и идейной жизни общества. Сциентизм распространяет критерии научности на все виды человеческих взаимоотношений с миром, в том числе и человеческое общение. Происходит недооценка своеобразия философии по сравнению с другими науками. Отрицается философия как особая форма общественного сознания, имеющая свою специфику по сравнению с научным знанием.

Антисциентизм опираясь на негативные последствия развития науки исходит из пессимистического отношения к возможностям научно-технического прогресса в решении коренных проблем существования человеческой цивилизации. Антисциентизм отрицает гуманистическую направленность развития современной науки. Он выступает за возврат к традиционным способам деятельности и ценностям, так как по его мнению устремле-

ния и цели общества и современной науки разделены и пришли в противоречие. Наука вышла из под контроля морали. Этические нормы современной науки противоположны общечеловеческим нормам и принципам.

С точки зрения антисциентизма философия – это нечто отличное от науки, которая носит утилитарный характер и неспособна подняться до понимания истинных проблем бытия, человека и общества. В философском антисциентизме происходит противопоставление свободы и науки. Наука рассматривается как сила враждебная подлинной сущности человека. Существует и религиозный антисциентизм опирающийся на религиозной мотивации большинства человеческих проявлений [2, 7].

Наука – это сила, не являющаяся ни доброй, ни злой. Без морального контроля, социальной ответственности ученых она способна породить немало новых проблем, не разрешив старые. Безудержное развитие науки во многом ответственно за возникшие глобальные проблемы современного общества: угрозу термоядерной войны, экологический кризис и др. Её достижения могут применяться для разработки технологий и средств, подавляющих и оглушающих человеческую личность. Отчуждающих человека от общества и государства.

Самые передовые технологии в первую очередь используются для военных целей, для убийства человеком себе подобных. Только на протяжении прошлого века появились танки, боевая авиация, химическое и биологическое оружие, баллистические ракеты, ядерные и термоядерные боеприпасы и многое другое. Войны, приобретая характер мировых, стали уносить десятки миллионов человеческих жизней. Сегодня идет речь о создании климатического оружия. Однако не побеждены многие болезни, население многих стран умирает от голода и жажды. Увеличивается разрыв между

бедными и богатыми как в отдельно взятых государствах, так и между развитыми и развивающимися странами.

Достижения науки в сфере информационных технологий используются для рекламы, широкого оболванивания значительной части населения земного шара. Сформировался порочный круг, когда человек превратился в потребителя и покупает не то, что ему действительно необходимо, а то, что навязано рекламой и модой. Для производства навязанных рекламой товаров общество тратит ресурсы, в том числе невозобновляемые, а люди попусту тратят время и силы зарабатывая средства на их приобретение.

Самые передовые технологии поставлены на службу отдельным и немногочисленным социальным группам. Отсутствие морального контроля позволяет использовать достижения науки для производства товаров представляющих опасность для здоровья и жизни людей (например, генно-модифицированные продукты питания) [2, 5, 7].

Несмотря на все блага и достижения научно-технической революции численность европейской расы неуклонно сокращается, так как на смену традиционным ценностям, например семье приходит ценности карьерного роста. В Европе всё больший процент населения составляют выходцы из бывших колоний.

Человечество стало могучим, но не приобрело мудрости. Развитие науки и техники не привело к развитию морали и духовности человека. По мнению современных социологов (А. Печчеи) развитие западной цивилизации неуклонно приближается к критическому рубежу, за которым последует её деградация и гибель.

Представляет интерес отношение к сциентизму и антисциентизму марксизма, который подчеркивает исключительную роль науки в общественной жизни. Марксистская философия дает оценку социальной роли науки в реальном контексте конкретных социальных систем, опреде-

ляющих различную, иногда противоположную роль научно-технического прогресса в жизни общества.

Дилемма сциентизм – антисциентизм, отражая противоречивый характер развития общества, является извечной проблемой социального и культурного выбора [2, 7].

Характерен пример из истории развития русской философской мысли XIX века. Одним из направлений которой было противопоставление идей западников и славянофилов о проблеме выбора исторического пути развития России между Западом и Востоком. Западники (А. И. Герцен, Н. П. Огарев, К. Д. Кавелин, В. Г. Белинский) опираясь на материалистические и эмпирические тенденции философии, считали, что никакого самобытного пути развития России нет и быть не может. Она просто отстала от развития мировой цивилизации и должна опираться в своем развитии на западные ценности: науку и демократию, либерализм.

Напротив, славянофилы (А. С. Хомяков, И. В. Киреевский, Ю. В. Самарин, А. Н. Островский, К. С. Аксаков) считали западный путь развития основанный на конкуренции, индивидуализме, наживе и бездуховности тупиковым и абсолютно неприемлемым для России. Основу исторического бытия нашей страны, по их мнению, составляли православие и общинный образ жизни, то есть коллективизм, взаимовыручка, набожность. Славянофилы не без оснований предупреждали о трагических последствиях для России попыток насаждения в ней западных традиций, в том числе социализма [2, 6, 7].

Разрешение противоречия между двумя философскими концепциями имеет коренное значение для развития и самого существования современной цивилизации. Историю невозможно повернуть назад. Научно-технический прогресс необратим. Но человечество должно не просто приспособливаться к негативным по-

следствиям научно-технического прогресса, а прилагать усилия и для своего духовного роста. Безусловно, важно и повышение социальной ответственности ученых, которые обязаны не только ускорять научно-технический прогресс, но и направлять этот прогресс во благо общества и человека. Достижения в сфере духовности должны уравнивать негативные последствия прогресса науки и техники.

Современная теология (Г. Альтнер, Н. А. Заболотский, В. А. Сорокин) утверждает ответственность современной науки и за обострение экологического кризиса. Большинство медицинских, психологических и других научных экспериментов, по их мнению, являются этически несостоятельными, так как проводятся на высших животных [2, 3, 5].

Абсолютизация роли науки в развитии общества, превращение ее в высшую ценность общества привело к блестящим результатам в области научно-технического прогресса. Однако в области нравственного совершенства человека и его морали прогресс, по сути, отсутствует. В настоящий момент в западном мире остро нарастает проблема кризиса духовной культуры порожденная, по мнению современных ученых и теологов (Д. Полкингхорн, Д. Мореленд, В. Панненберг и др.) нарастающей секуляризацией современного общества. Современные богословы (Р. Барбур) считают, что наука, дистанцировавшись от религии, стала бездуховной, потеряв гуманистические и нравственные ориентиры. По их мнению, именно разрыв связи науки и общества с религией являются причинами негативных последствий внедрения достижений науки в современную жизнь [2, 3].

Перед современной цивилизацией все острее стоит проблема поиска путей решения глобальных проблем. После начавшегося в начале двадцать первого века кризиса данная задача становится все более актуальной.

Необходимо отметить, что силами

только одной науки оказалось невозможно решить важнейшие проблемы. Фундаментальные вопросы происхождения и развития мировых феноменов и процессов (универсума, жизни, человека) остаются за пределами компетенции науки.

Современная психология утверждает, что человеческий индивидуум не может рассматриваться просто как рациональное существо. Согласно ее данным уровень сознательного в человеке и его рациональное поведение в значительной мере определяется бессознательной компонентой психики человека несводимой только к уровню инстинктов. По мнению богословов если при изучении человека не учитывать такой компонент как его душа, то это в значительной степени обеднит объект исследования.

Дегуманизация науки, по мнению христианских теологов, является следствием комплекса факторов и важнейшим из них является отход науки от религии. Развитие науки не может быть свободным от текущих ценностей и интересов общества. Христианство может рассматриваться как моральный посредник помогающий обществу в повышении ответственности за развитие науки.

Перед современным христианством поставлена важная задача – развитие духовной компоненты бытия человека. Религия должна быть тесно связана с современной жизнью, а значит и с одним из важнейших феноменов современной цивилизации – наукой. Одним из направлений помощи религии обществу в преодолении духовного кризиса – это использование религиозного наследия, которое может пронизывать как жизнь всего общества, так и жизнь отдельного человека. Вместе с тем, большинство теологов считают, что решить все проблемы развития современной цивилизации только повышением уровня религиозности общества невозможно [1, 2, 3, 4].

Многие богословы считают необходимым установление тесного контакта хри-

стианства и науки. Они выступают за всемерное развитие конструктивного диалога между христианскими теологами и современными учеными.

Элементы религии оказывают большое влияние на подготовку обучаемых в высших учебных заведениях. Одной из основных функций философии является мировоззренческая функция. Данная функция философии способствует формированию: целостной картины мира, представлений об его устройстве, месте человека в нем, принципов взаимодействия с окружающим миром. Определенные функции имеет и религия, в том числе и православная. Обычно под функциями религии понимают характер и направление воздействия религии на отдельную личность и общество или, что дает религия каждому конкретному человеку, тому или иному обществу, обществу в целом и каким образом она влияет на жизнь человечества. Религия, подобно философии, имеет и мировоззренческую функцию. Она заключается в передаче религией человеку миропонимания (объяснения мира в целом и отдельных вопросов в нем), мирозерцания (отражения мира в ощущении и восприятии), мирочувствования (эмоционального принятия и отторжения), мироотношения (оценки) [1, 3, 4, 8].

Данные функции религии и философии очень близки по содержанию. Точка зрения религии заслуживает изучения, хотя бы для сравнения с философским мировоззрением. Более того, в истории человечества выделяются три основные формы мировоззрения: мифология, религия, философия. Религия является формой мировоззрения, которая основана на вере в существование фантастических, сверхъестественных сил, влияющих на окружающий мир и жизнь отдельного человека. Для личности, при религиозном мировоззрении, характерна не рациональная, а образно-эмоциональная, чувственная форма восприятия мира. Изучение мировоззренческой функции философии невозможно без ана-

лиза религиозной формы мировоззрения.

Изучение основных мировых религий и особенностей православной культуры интегрируется со знаниями студентов полученных при освоении учебных дисциплин «Культурология» и «Отечественная история». Воздействие элементов православной культуры может не ограничиваться часами учебных занятий. Факультативная форма изучения основ православия, да и просто посещение христианского храма (разумеется, только на добровольной основе), несомненно, будет способствовать более успешному решению вопросов воспитания обучающихся [1, 4, 8].

Современное христианство не выступает с позиций антисциентизма. Христианские богословы (О. Шпюльбек, Д. Мореленд, Я. Бабур) признавая положительное значение науки для развития человеческого общества в целом, считают, что без передовых технологий развивающиеся страны не преодолеют нищеты и голода.

Не преувеличивая роль христианства в возникновении и развитии науки, многие современные теологи отмечают его большую заслугу в том, что наука имеет ее современные формы. Считается, что доктрина творения мира выдвинутая христианством во многом обеспечила предпосылки формирования эмпирической компоненты науки, то есть для появления одной из ее главных основ.

Утверждается, что теология и наука долгое время были неразрывными частями единого целого. Христианство в целом никогда не противостояло науке. Столкновения христианства и науки из-за неприятия открытий Коперника, Галилея и Дарвина сегодня трактуется как противостояние позиций старой и новой науки, а не противопоставление науки и религии. Характерно, что гелиоцентрическую модель мира священника Николая Коперника подверг критики священник же Мартин Лютер.

Взаимодействие современного христианства с наукой может осуществляться

либо по пути разграничения между ними сфер компетенции либо по пути тесной интеграции [3, 4].

Часть богословов (Э. Фер, О. Шпюльберг, Н. Янг) считают, что причиной конфликтов между религией и наукой является переход обоими границ своей компетенции. Утверждается, что наука должна заниматься природой, а религия только Богом и человеком сосредотачиваясь на главной задаче – определении сущности и предназначении человека и отношения бога к нему. При данном подходе неясно кто должен будет исследовать взаимодействие человека и окружающего мира, бога и природы. Однако построение картины мира без участия бога подвергает сомнению веру в него как источник человеческой морали и в конечном итоге ведет к отрицанию религии и ее гибели [1, 3].

Другой путь интеграции современного христианства и науки заключается в совместном формировании согласованного мировоззрения теологией и наукой при помощи общих философских категорий. Отправной точкой взаимодействия теологии и науки может стать принцип дополнительности выдвинутый физиком Н. Бором используемый многими богословами в своих доктринах. Помимо научного реализма в современной методологии существуют как рациональный не-реализм (феноменализм, прагматизм, операционализм, инструментализм) так и нерациональный не-реализм. Наука при этих подходах либо не считает главной задачей поиск истины, а значит, не является объективно рациональной либо ее целью считается синтез чувственных знаний и предсказание феноменов. Это позволяет использовать эклектическую модель науки для ее взаимодействия с теологией и рассматривать спорные положения с реалистической и антиреалистической точек зрения [1, 3, 4].

Человеческая цивилизация с точки зрения современной синергетики находится в очень опасной бифуркационной ситуа-

ции. Причем абсолютно реальной является как возможность дальнейшего прогресса современного общества, так и его всеобщая гибель. У человечества остается все меньшее количество времени для поиска путей решения глобальных проблем современного общества. Современная философия, несмотря на коренные отличия от религии имеет наибольшее количество точек взаимодействия с современной религией. Она может стать своеобразным посредником, для того чтобы

хотя бы попытаться найти выход из тупика бездуховности современного общества на основах взаимодействия с религией.

Исходя из вышеизложенного вполне разумно сделать вывод, что именно взаимодействие современной христианской религии и науки, причем только на равноправных основах может являться одним из основных направлений выхода западной цивилизации из глубокого духовного кризиса и преодоления негативных последствий научно-технического прогресса.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Васильев, Л. С. История религий [Текст]: учеб. пособие / Л. С. Васильев. – М. : КДУ, 2008. – 791 с.
2. Голубинцев, В. О., Данцев, А.А., Любченко, В.С. Философия для технических вузов [Текст]: учебник / В. О. Голубинцев, А. А. Данцев, В. С. Любченко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 502 с.
3. Девятова, С. В. Современное христианство и наука [Текст]: учебное пособие для высших учебных заведений / С. В. Девятова. – М.: Наука, 2004. – 287 с.
4. Зеленков, М. Ю. Мировые религии: история и современность [Текст]: учеб. пособие / М. Ю. Зеленков. – Ростов н/Д. : Феникс, 2008. – 364 с.
5. Мудрость тысячелетий [Текст]: энциклопедия / авт.-сост. В. Балязин. – М. : ОЛМАПРЕСС; ОАО ПФ Красный пролетарий, 2006. – 848 с.
6. Новая философская энциклопедия [Текст] / Институт философии РАН. – М.: Мысль, 2000. – 952 с.
7. Философия [Текст]: Учебник для вузов / Под ред. проф. В. Н. Лавриненко. – М.: ЮРАЙТ, 2009. – 516 с.
8. Фадеев А. В. Философия. Религия как явление общественной жизни [Текст]: учебное пособие / А. В. Фадеев. – Рязань: РВВДКУ, 2011. – 66 с.

УДК 159.9:796
ББК 88.43
Педагогическая психология



ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТА СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБОСНОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ*

Доктор педагогических наук Ю. В. Варданян

В статье выделены актуальные проблемы исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности, охарактеризованы оптимистические и пессимистические стратегии ее реализации, раскрыто влияние психолого-педагогического сопровождения субъекта спортивной деятельности на обоснованность выбора стратегий реализации психологической безопасности.

Ключевые слова

Субъект спортивной деятельности, психологическая безопасность, компетентность, стратегии реализации психологической безопасности, психолого-педагогическое сопровождение субъекта спортивной деятельности

Спорт, интерес к которому возник с древнейших времен и не угасает в сознании человечества до настоящего времени, обладает значительным развивающим и консолидирующим потенциалом. Он привлекателен для представителей разных групп (возрастных, этнических, конфессиональных, профессиональных и др.), предоставляя каждому человеку широкий спектр возможностей участия в деятельности, связанной с ним, в разном качестве (спортсмена, тренера, комментатора, судьи, спортивного врача, менеджера, болельщика, спонсора и др.).

Вместе с тем, достаточно часто ожи-

дания и надежды человека, связанные с конкретным спортивным событием или его эпизодом, расходятся с достигнутым исходом, и он испытывает определенные психологические переживания негативной или позитивной модальности различного уровня глубины: отчаяние – восторг, крушение надежд – триумф, безразличие – причастность, презрение – гордость, дезориентация – мобилизация, предательство – поддержка и др. Если данное событие в силу действия разных причин имеет для человека личную значимость или значимо для его референтной группы, то в этих условиях возникает реаль-

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». Проект «Исследование стратегий формирования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности»

ная почва для дестабилизации его психоэмоционального состояния и обостренного реагирования на происходящее.

В период непосредственного возникновения подобной ситуации, а, в некоторых случаях, и определенное время после ее завершения, резко уменьшается психологическая защищенность человека и начинают свое действие источники психологической угрозы (психологическое давление, манипулирование, ложь, шантаж, зомбирование, удар по репутации, отрицательное эмоциональное заражение, отчуждение, психосексуальные посягательства, умышленное распространение сфабрикованных порочащих слухов, морально-психологическая дискредитация личностных смыслов, девалоризация значимых для референтной группы ценностных ориентаций, агрессивное поведение и др.). Это лишь часть большого списка инструментов и техник, применение которых представляет психологическую угрозу и приносит значительный ущерб психическому и психологическому здоровью человека в спортивной среде.

Попадая под их действие, многие люди часто не умеют распознавать психологическую угрозу, своевременно противостоять ей или нейтрализовать деструктивное воздействие. Указанные источники катализируют обострение возрастающего негативного влияния психологической угрозы на эффективность спортивной деятельности в тренировочном и состязательном периодах, уменьшение личностной и спортивной конкурентоспособности. Это приводит к деформациям личности, деструктивному разрешению конфликтов, развитию психологической беспомощности. Эффективному преодолению этих тенденций препятствует недостаточная разработанность научных основ, обеспечивающих профилактику психологических угроз и развитие психологической защищенности человека. Это усиливает риск причинения заметного ущерба его психическому и психологическому здоровью,

значительно препятствует выработке позитивной жизненной стратегии достижения успеха и ее самореализации.

В нашем исследовании в центре внимания находится субъект спортивной деятельности, хотя его психологическая безопасность зависит как от собственной компетентности, так и от других задействованных людей, в том числе – от других субъектов спортивной деятельности. Анализ показывает, что в настоящее время существует различное понимание общей сущности субъектности, психологической безопасности и компетентности [1; 2; 7; 8; 10; 17; 18 и др.], а также особенностей ее проявления в спортивной сфере деятельности [6; 12; 15 и др.]. Для уточнения смысла, вкладываемого в используемые понятия, сформулируем рабочие определения.

Субъект спортивной деятельности – это активный, самостоятельно мыслящий и действующий суверенный распорядитель собственных ресурсов, который в процессе тренировок и соревнований инициирует и применяет систему субъектных действий для преобразования самого себя и выполняемой деятельности с учетом ожидаемого спортивного результата. Используемые ресурсы достаточно разнообразны, но наименее доступным и наиболее результативным оказывается собственный физический, психический и технологический спортивный потенциал. Система субъектных действий пронизывает все структурные компоненты спортивной деятельности на каждом этапе движения спортсмена от ее цели к достигаемому результату. К их числу относятся такие субъектные действия, как диагностические, проектировочные, мобилизационные, организационные, реализационные, аналитические, оценочные, коррекционные, развивающие, регулятивные, релаксационные и др.

Под психологической безопасностью субъекта спортивной деятельности понимаем состояние его защищенности и пси-

хологического благополучия, достигаемое в результате владения приемами профилактики, нейтрализации и преодоления опасностей и угроз, имеющих отношение к его внутреннему миру. Указанное состояние возникает на стыке индивидуально-го и социального психологического пространства, поэтому его длительность и интенсивность в значительной степени зависят от наличия атмосферы психологической безопасности, созданной в конкретном спортивном сообществе.

Являясь субъектом спортивной деятельности, человек не становится автоматически носителем свойств субъекта психологической безопасности. Эти свойства возникают тогда, когда, испытывая ограниченные или отсутствующие возможности предупреждения и защиты от деструктивных влияний, он начинает осуществлять активный поиск их прекращения или минимизации действия. В нашем понимании, субъект психологической безопасности – это человек (в том числе – спортсмен) как носитель потребности в психологической безопасности, который достигает ее, прибегая к внешней помощи и (или) мобилизуя собственные внутренние ресурсы. Следовательно, в этом контексте возникает проблема поиска подходов к уровневой характеристике исследуемого явления и обоснованию его проявления с учетом уровня субъективного контроля и других субъектных характеристик спортсмена.

Очевидно, что одним из векторов решения проблемы является исследование психологической безопасности субъекта спортивной деятельности и субъекта психологической безопасности в диапазоне компетентности. Анализ показывает наличие повышенного интереса к проблеме компетентности: изучены сущность, содержание, структура, методики диагностики, механизмы развития разных видов и уровней общей и профессиональной компетентности. Тем не менее, проблема компетентности субъекта психологичес-

кой безопасности (как в целом, так и относительно принадлежности к спорту) до настоящего времени не стала предметом специального исследования, что приводит к ее ситуативному и фрагментарному изучению, ограничивая целенаправленный поиск обоснованных диагностических и развивающих средств ее решения.

В процессе нашего исследования обнаружено, что, оказываясь некомпетентным в области психологической безопасности, субъект спортивной деятельности характеризуется тем, что не обладает ресурсами (когнитивными, технологическими, праксиологическими и др.), обеспечивающими определение возможности возникновения психологических опасностей и угроз, профилактику их разрушительного действия, а в случае их реального возникновения – уменьшение или преодоление их деструктивного влияния. Этот уровень характеризует субъекта спортивной деятельности, который, с одной стороны, беспомощен в ситуации действия психологических опасностей и угроз, с другой же стороны, своими некомпетентными действиями сам провоцирует подобные ситуации или усиливает разрушительность их влияния на себя и окружающих. На этом уровне у субъекта спортивной деятельности или фактически отсутствуют, или крайне слабо выражены свойства субъекта психологической безопасности.

Противоположной стороной характеризуемого диапазона является компетентность. Под компетентностью субъекта спортивной деятельности в области психологической безопасности понимаем личностное свойство, выражающее единство теоретической и практической готовности и возможности оснащать свою деятельность приемами диагностики, профилактики, нейтрализации и преодоления психологической опасности, создавать атмосферу психологической безопасности тренировочной и соревновательной деятельности. Этот уровень ха-

рактизует субъекта спортивной деятельности, который, с одной стороны, компетентно осуществляет диагностику и профилактику психологических опасностей и угроз, оказывает активное противодействие в ситуации невозможности их предотвращения, с другой же стороны, своими компетентными действиями сам нейтрализует подобные ситуации в зародыше или минимизирует их отрицательное влияние на себя и окружающих. На этом уровне субъект спортивной деятельности фактически обладает выраженной сформированностью свойств субъекта психологической безопасности и опытом их реализации.

Вышеизложенное ведет за собой повышение актуальности проблемы теоретического обоснования и практической разработки методик и техник, обеспечивающих диагностику уровня сформированности свойств компетентного субъекта психологической безопасности, их коррекцию и (или) развитие, управление процессом их интеграции в более масштабные подструктуры.

Другая проблема связана с поиском и реализацией стратегии индивидуального поведения в ситуации снижения психологической безопасности субъекта спортивной деятельности с учетом особенностей тренировочного и соревновательного процессов. Обострение возрастающего влияния психологической угрозы приводит к реализации оптимистических или пессимистических стратегий индивидуального поведения, выработка и реализация которых в значительной степени зависит от уровня сформированности субъектных свойств спортсмена и опыта их реализации. Как показывает анализ, первый тип стратегии свойствен тем субъектам спортивной деятельности, которые могут самостоятельно найти достойное решение, обеспечивающее нейтрализацию или ликвидацию психологической угрозы. Ими реализуется компетентность в области психологической безо-

пасности (основанная на действии мотивационно-ценностных, когнитивно-познавательных, операционально-технологических, мониторинго-диагностических и других структурных компонентов), сопровождаемая субъектными возможностями мобилизации таких ресурсов собственного внутреннего мира, как жизненная активность, инициативность и ответственность, самостоятельность, познавательная и личностная конкурентоспособность. Благодаря их действию, максимальная результативность достигается при своевременной профилактике вероятной психологической угрозы и опасности. Однако подобный результат отвлекает значительное количество психологических ресурсов субъекта спортивной деятельности, поэтому приемлемым является результат, позволяющий оперативно действовать в ситуации снижения психологической безопасности и успешно восстанавливаться по ходу преодоления ее влияния.

В то же время следует учитывать, что количество субъектов спортивной деятельности, обладающих компетентностью в области психологической безопасности и сформированными субъектными возможностями, не однородно в разных социальных группах и зависит от множества возрастных, гендерных, образовательных, субкультурных, этносоциальных и других условий. Поэтому некоторой части из них свойствен второй тип стратегии, при котором не реализуется компетентность в области психологической безопасности. Это происходит вследствие недостаточной сформированности указанного необходимого свойства личности или его бездейственности, что возникает в результате поощрения инфантилизации отношения к психологической безопасности и неадекватности ее оценки. Проявлению некомпетентности в области психологической безопасности способствует усиление пассивности, ограничение жизненной активности, снижение инициативности и ответственности, преобладание несамос-

стоятельности и ведомости, уменьшение познавательной и личностной конкурентоспособности, делегирование процесса решения проблем собственной психологической безопасности тренеру или другим людям.

Действие второго типа стратегии приводит к закреплению иждивенческого образа жизни, деформациям личности, деструктивному разрешению конфликтов, развитию психологической беспомощности, препятствуя выработке позитивной жизненной стратегии достижения спортивного успеха и ее самореализации. Поэтому особую актуальность приобретает решение проблемы теоретического обоснования и практической апробации путей исследования и формирования эффективных стратегий реализации психологической компетентности субъектов тренировочной и состязательной деятельности. Опора на эти стратегии позволит спортсменам выработать личностные свойства, необходимые для успешного устойчивого достижения возрастающих результатов в условиях усиления психологической безопасности в спорте.

Для успешного решения этих проблем в лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» при кафедре психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева развернуто исследование психологической безопасности субъекта спортивной деятельности. На основе системы теоретико-методологических положений и практических подходов, разработанной членами лаборатории [3; 4; 5; 9; 11; 13; 14; 16 и др.], идет обоснование и апробация субъектно-ориентированных профилактических и развивающих стратегий развития психологической безопасности в специально организованном тренировочном процессе, сохраняющих свою устойчивость в процессе соревнований и предотвращающих или снижающих действие психологических

угроз.

В процессе исследования особое внимание уделяется определению и разработке научных и практических оснований формирования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности. На данном этапе работы наиболее продуктивными представляются следующие направления поиска:

- расширение теоретических знаний о психологических условиях, закономерностях, механизмах, оказывающих влияние на уровень психологической безопасности спортсмена;

- получение новых научных данных об угрозах психологической безопасности субъекта спортивной деятельности, о стратегиях профилактики психологических угроз, об условиях развития психологической безопасности спортсмена, тренера, судьи, болельщика;

- обоснование новых путей подготовки кадров к психолого-педагогическому сопровождению процесса формирования психологической безопасности в спортивной деятельности на основе субъектно-ориентированных профилактических и развивающих стратегий.

В контексте обозначенных проблем и направлений поиска путей их решения вполне обоснована необходимость выделения и решения группы взаимосвязанных вопросов, корневым образом связанных с подготовкой психолого-педагогических кадров. Вполне очевидно, что проблема их качественной подготовки к компетентному психолого-педагогическому сопровождению субъекта спортивной деятельности не может быть решена простой ориентацией на высокий уровень предметной и методической подготовки. Это вызвано тем, что компетентность психолога-наставника в сопровождении процесса достижения спортсменом психологической безопасности как формируемое свойство имеет иную природу, поэтому решение этой проблемы потребует других подходов, действенных в гуманитарной

сфере.

Новое поколение психолого-педагогических кадров нуждается в освоении и обладании возможностью применения иного гуманитарно-развивающего инструментария, который способен оказывать действенное влияние на формирование этого жизненно важного качества личности клиента-спортсмена, позволяющего ему вовлекать собственные ресурсы в ситуациях психологической угрозы и опасности для распознавания и преодоления деструктивных психологических воздействий во время тренировок и соревнований. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема теоретического обоснования и практического применения гуманитарных технологий подготовки психолого-педагогических кадров к сопровождению субъекта спортивной деятельности и развитию его компетентности в выборе и реализации стратегий достижения психологической безопасности.

Таким образом, в настоящее время до-

статочно перспективным становится исследование разноаспектных и разноуровневых проблем психологической безопасности субъекта спортивной деятельности: терминологических; теоретического обоснования и практической разработки методик и средств развития диагностической, профилактической, коррекционной, релаксационной компетентности спортсмена как субъекта психологической безопасности; теоретического обоснования и практической разработки путей освоения продуктивных стратегий профилактики психологической опасности или ее эффективного преодоления; психолого-педагогического сопровождения процесса развития спортсмена как субъекта психологической безопасности и др. Их своевременное и качественное решение способствует развитию субъектной и компетентностной основы выработки эффективных стратегий достижения психологической безопасности в спортивной деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 229 с.
2. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1996. – 392 с.
3. Варданян, Ю. В. Проектирование и реализация технологии развития компетентности субъекта педагогического общения / Ю. В. Варданян, Т. В. Савинова // Российский научный журнал. – 2011. – № 3(22). – С. 83-87.
4. Варданян, Ю. В. Субъектная и компетентностная обусловленность развития психологической безопасности в системе образования / Ю. В. Варданян, Е. Н. Руськина // Интеграция образования. – 2011. – № 1(62). – С. 79-82.
5. Вдовина, Н. А. Модель развития профессионально-ценностных ориентаций субъекта психологической безопасности в образовательной среде / Н. А. Вдовина // Российский научный журнал. – 2012. – № 2(27). – С. 142-147.
6. Веракса, А. Н. Социально-психологические аспекты работы спортивного психолога и тренера с командой / А. Н. Веракса, С. В. Леонов // Социальная психология и общество. – 2011. – № 2. – С. 111-122.
7. Гулевич, А. А. Психологическая безопасность субъектов деятельности в процессе межличностного восприятия / А. А. Гулевич // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2007. – № 2. – С. 28-31.
8. Деркач, А. А. Деятельность как основание акмеологического развития субъекта и надситуативная активность субъекта как действенный фактор ее развития / А. А. Дер-

кач, Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2008. – № 2. – С. 193-205.

9. Кильмяшкина, Т. А. Теоретические и технологические основы развития психологической компетентности студента педагогического вуза / Т. А. Кильмяшкина, Л. Г. Майдокина // Российский научный журнал. – 2011. – № 2(21). – С. 92-97.

10. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 400 с.

11. Майдокина, Л. Г. Становление профессионально-значимых субъектных свойств студента педагогического вуза в процессе освоения психологии / Л. Г. Майдокина // Интеграция образования. – 2009. – № 3(56). – С. 97-102.

12. Небытова, Л. А. Спортсмен как субъект спортивной деятельности / Л. А. Небытова // Интеграция образования. – 2007. – № 1. – С. 95-99.

13. Руськина, Е. Н. Возможности достижения психологической безопасности личности в условиях манипулятивного влияния / Е. Н. Руськина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4(8). – С. 85-87.

14. Руськина, Е. Н. Психологическая безопасность личности: теории и технологии формирования / Е. Н. Руськина // Российский научный журнал. – 2011. – № 4(23). – С. 230-235.

15. Рябцев, С. М. Устойчивость физиологических и психологических функций спортсменов как основа безопасности при занятиях альпинизмом / С. М. Рябцев, Т. Н. Васильева // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 3. – С. 54-58.

16. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения / Т. В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1(5). – С. 76-79.

17. Федянин, А. С. Выбор возможных стратегий обеспечения национальной безопасности России в информационно-психологической сфере / А. С. Федянин // Стратегическая стабильность. – 2008. – № 3. – С. 2-6.

18. Эксакусто, Т. В. Психологическая безопасность: принципы исследования, дефиниции, модель / Т. В. Эксакусто // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 3. – С. 330-333.

МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА
РЕСПУБЛИКА МОРДОВИЯ, г. САРАНСК

УДК 159.99 - 053.6 (045)

ББК 88.4

Педагогическая психология



психология

ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ЖИЗНЕННОГО
УСПЕХА ПОДРОСТКОВ*

Доктор педагогических наук Ю. В. Вardанян
Е. А. Лежнева

В статье охарактеризованы подходы к развитию мотивации достижения успеха в процессе тренинговой работы. Большое внимание уделено анализу результатов исследования мотивации достижения успеха подростков, воспитывающихся в условиях школы-интернат, и обоснованию модели тренинга жизненного успеха.

Ключевые слова

Мотивация достижения успеха, тренинг, тренинг жизненного успеха, жизненная стратегия, модель

В зарубежной психологической науке накоплен богатый материал, посвященный проблеме мотивации достижения (Д. Макклелланд [8], Дж. Аткинсон [17], Х. Хекхаузен [15], Р. де Чармс [19], А. С. Алшулер и Д. Табор [18]). Для отечественной науки эта проблема в целом достаточно новая, хотя имеются работы, в которых мотивация достижения рассматривается как фактор формирования жизненной стратегии (К. А. Абульханова-Славская [1], С. Л. Рубинштейн [13], А. В. Бердыган [2]) и как достиженческая деятельность (Ю. М. Орлов [10], Т. О. Гордеева [4]).

Т. О. Гордеева рассматривает мотивацию достижения как направленность на возможно лучшее выполнение любого вида дея-

тельности, ориентированную на достижение некоторого результата, к которому может быть применен критерий успешности [4. С. 8]. Д. Макклелланд считает, что естественный побудитель мотива достижения – это желание «сделать что-то лучше». Мотив достижения подразумевает, что нечто делается лучше самого этого факта, из-за внутреннего удовольствия от улучшения собственной деятельности [8. С. 262].

Рассматривая развивающие основы мотивации достижения, в практической психологии эффективным средством выделяют тренинг. Е. В. Сидоренко понимает тренинг как обучение технологиям действия на основе определенной концепции реальности в интерактивной форме [14]. С точки зрения коллектива авторов под

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» на 2012-2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» (проект 2.5. «Создание и развитие научно-исследовательских и научно-образовательных лабораторий»).

руководством Е. А. Левановой, тренинг – это упорядоченная и задачно структурированная совокупность активных методов групповой работы (деловых, ролевых, психологических игр, заданий и упражнений, психотехник, групповых дискуссий и т. д.), логично и тематически подобранных согласно поставленной цели и обеспечивающих достижение заранее запланированных и корректно диагностируемых результатов для человека, группы и организации в процессе групповой динамики [7].

И. В. Вачков определяет тренинг как совокупность активных методов практической психологии, которые используются для работы с психически здоровыми людьми, имеющими психологические проблемы, в целях оказания им помощи в саморазвитии [3].

Как указывает Д. М. Рамендик, теоретические обоснования и техники проведения тренингов интенсивно развиваются во всем мире. Сейчас выделились три крупных направления: 1) тренинги личностного роста; 2) тренинги общения; 3) бизнес-тренинги [12]. Однако в последнее время применение тренинга связано с потребностью в изменениях, повышающих вероятность успеха в учебной и профессиональной деятельности, личностного благополучия, создания условий для активизации человека, группы, для изменения ценностей, интересов, определяющих мотивацию деятельности. Поэтому одним из приоритетных направлений деятельности являются мотивационные тренинги, в частности, тренинги по формированию мотивации достижения и социального успеха.

Первые попытки целенаправленного изменения мотивации достижения успеха в процессе тренинговой работы были предприняты зарубежными авторами – Д. Макклелландом, Х. Хекхаузенем, Р. Де Чармсом, А. С. Алшулером и Д. Табором, которые пришли к выводу о том, что важным условием формирования мотивации достижения являются долговременные и

систематически проводимые тренинги. Учеными были выделены основные условия, соблюдение которых обеспечивает становление мотива достижения успеха. В частности, Д. Макклелланд связывал успешность формирования мотивации достижения с необходимостью соблюдения ряда основополагающих требований: 1) изучение и отработка синдрома достижения; 2) формирование самоанализа; 3) выработка реалистичного целеполагания в игровых условиях, в конкретных видах деятельности, в жизни в целом; 4) воспитание межличностной поддержки [8]. Х. Хекхаузен связывал изменение мотивации достижения с наличием двух условий: 1) максимального диссонанса между первоначальной мотивацией и целями, преследуемыми программой курса; 2) длительного опробования новых поведенческих возможностей, возникших после окончания курсов развития мотивации достижения [15]. Р. Де Чармс считал, что для актуализации мотива достижения необходимыми является выполнение следующих условий: изменение каузальной атрибуции, обучение принятию личной ответственности за результаты деятельности, повышение реалистичности уровня притязаний [19]. А. С. Алшулер и Д. Табор в руководстве «Обучение мотивации достижения» на основе сравнения различных курсов тренинга мотивации достижения выделяли последовательные этапы актуализации и усвоения мотива, что в итоге приводило учащихся к практическому использованию знаний в реальных жизненных ситуациях и их самостоятельному поведению в соответствии с усвоенным мотивом [18].

Таким образом, в зарубежных моделях мотивации достижения основное внимание уделяется выделению этапов и требований к реализации мотива достижения с учетом реалий того времени. Данные критерии не могут применяться в современных условиях и требуют адаптации и пересмотра в соответствии с современной социальной действительностью.

Отечественные психологи подходят к процессу развития мотивации достижения с позиций характерного для российской психологии личностно-деятельностного подхода. Е. В. Сидоренко положила в основу концепции мотивационного тренинга представление о том, что необходимо сочетание стихийности и спонтанности с систематичностью. Его эффективность повышается, когда участники приобретают умения использовать новое знание и новый опыт, которые они получили в тренинге, и стремятся к их применению. Стимулирование мотивации означает организацию такой среды, в которой у человека активизируются важные для работы его собственные мотивы. Структура тренинга состоит из трех этапов: 1) «погружение в стихию» – участники испытывают на себе действие мотивационных сил; 2) «управление стихией» – участники тренинга учатся управлять мотивационными силами; 3) «слияние со стихией» – выработка у участников умения позволять этим силам свободно проявляться и специально вызывать их, когда это необходимо [14].

Т. О. Гордеева предлагает интегративную модель достиженческой деятельности, выделяя в ней следующие составляющие мотивационного процесса: формирование доминирующих мотивов деятельности, постановка целей деятельности, планирование выполнения деятельности, реагирование на ситуации неудачи, реализация намерений. Выделенные структурные компоненты мотивации достижения обеспечивают побуждение, поддержание и направленность деятельности [4].

На основе теоретического анализа источников и обобщения собственного практического опыта тренинговой работы мы выделяем следующие структурные компоненты мотивации достижения успеха, влияющие на ее развитие: ценностные ориентации личности (принятие успеха как доминирующей ценности), интернальный локус контроля, адекватное целеполагание

(продуктивность целеобразования), высокая самооффективность, владение навыками самопрезентации. Мы предполагаем, что перечисленные составляющие формируют чувство компетентности личности, и, следовательно, обеспечивают формирование успешной жизненной стратегии.

В последнее время в отечественной науке активизировался интерес к проблемам становления и развития мотивации достижения. В педагогических и психологических науках выделены и изучены возрастные особенности мотивации достижения у младших школьников (Н. В. Афанасьева, Т. А. Саблина, М. В. Матюхина), учащихся юношеского возраста (А. Б. Степанов, Т. Г. Кравцова, Е. Е. Лушникова), студентов (М. В. Кондратьева, С. А. Пакулина, А. В. Сальков, Р. Г. Зверева). Но, несмотря на то, что проблема мотивации достижения успеха стала предметом исследования многих ученых, еще недостаточно раскрыты специфика и условия развития этого качества у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, не сложилась целенаправленная научно-обоснованная система развития их мотивации достижения успеха в процессе тренинговой работы.

С целью изучения сформированности мотивации достижения успеха и ее компонентов у подростков, воспитывающихся в условиях школы-интернат, мы использовали следующие методики: «Диагностика личности на мотивацию к успеху» Т. Элерса, «Диагностика личности на мотивацию к избеганию неудач» Т. Элерса, «Потребность в достижении цели» Ю. М. Орлова, «Диагностика уровня субъективного контроля» Дж. Роттера (в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда), «Ценностные ориентации» М. Рокича.

Анализ данных констатирующего этапа исследования, в котором принимали участие 40 учащихся подросткового возраста – воспитанников детского дома-школы, показал, что в данной выборке подросткам свойственны следующие уровни развитости ха-

рактических характеристик мотивации достижения: мотив достижения успеха – высокий – 25 %, средний – 35 %, низкий – 40 %; мотив избегания неудачи – высокий – 45 %, средний – 37,5 %, низкий – 17,5 %; потребность в достижении цели – высокий – 20 %, средний – 27,5 %, низкий – 52,5 %; локус контроля (по шкале общей интернальности) – высокий – 42,5 % (что соответствует интернальному типу субъективного контроля), низкий – 57,5 %, (что соответствует экстернальному типу субъективного контроля).

По методике «Ценностные ориентации» М. Рокича, выявлено, что для подростков, воспитывающихся вне семьи, наиболее важными являются следующие терминальные ценности: счастливая семейная жизнь, здоровье (физическое и психическое), наличие хороших, верных друзей; наименее важными – творчество (возможность творческой деятельности), познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие), жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемый жизненным опытом). Среди инструментальных ценностей значимыми оказались аккуратность, воспитанность, жизнерадостность; наименее важными – твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями), непримиримость к недостаткам в себе и других, широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки).

Таким образом, в исследовании обнаружено, что большей части воспитанников детских домов присущи следующие характеристики: низкий уровень мотива достижения успеха (40 %), низкий уровень потребности в достижении цели (52,5 %), склонность к экстернальному типу контроля (57,5 %), отсутствие в структуре наиболее значимых ценностных ориентаций таких терминальных ценностей, как «активная, деятельная жизнь», «продуктивная жизнь», «общественное призвание», «уверенность в себе» и инструментальных ценностей – «ответственность», «самоконт-

роль», «эффективность в делах», «независимость». Всё это свидетельствует о том, что у данной категории подростков недостаточно развита мотивация достижения успеха, проявляющаяся в доминировании у воспитанников мотива избегания неудачи. Во многом это объясняется тем, что в детском доме-интернате часто отсутствуют условия для включения детей в ситуации, требующие проявления ими социальной ответственности. Поэтому развивающая работа должна предоставить подростку возможность стать субъектом самоизменений. Этим и обусловлена актуальность разработки и апробирования программы развития мотивации достижения успеха учащихся подросткового возраста, воспитывающихся вне семьи.

Полученные нами данные в целом согласуются с целым рядом исследований (Л. М. Шипицына [16]; М. Ю. Кондратьев [5]; А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых [11]; В. А. Кручинин, Е. А. Булатова [6], Т. А. Михейкина [9]), указывающих на то, что деформации в процессе социализации детей-сирот в условиях детского учреждения интернатного типа подростковому возрасту приводят к различным изменениям в личностной, потребностно-мотивационной, эмоциональной сферах. В числе факторов, затрудняющих социализацию детей-сирот, авторами выделяются: ограничение сфер деятельности и реализации усвоенного социального опыта, общение со сверстниками чаще всего в ситуации вынужденности, ограничение личностного выбора, подавление самостоятельности, инициативы, нарушение саморегуляции личности. Мотивы поведения и деятельности подростков в основном детерминируются ситуативными потребностями, они не могут подчинять свое поведение долгосрочным целям, что объясняется тем, что дети не видят позитивное развитие в жизненной перспективе. Экстернальная позиция, занимаемая подростками, лишенными родительского попечительства, лежит в основе неполноценной структуры их деятельнос-

ти – от этапов целеполагания до этапов контроля. Ответственность за негативные события жизни они приписывают другим людям. Неполное осуществление ориентировочной основы деятельности не позволит четко и правильно выбрать стратегию достижения этих целей. Многие личностные проблемы подростков, лишенных родительского попечительства (негативизм, лень, иждивенчество, неуверенность в себе), связаны с неразвитой структурой мотивов: мотивы слабо дифференцированы, слабо осознаются и принимаются. Оптимизация социальной ситуации развития подростков во многом связана с мотивационным компонентом.

Значимость исследования и решения проблемы развития мотивации достижения успеха подростков, лишенных родительского попечительства, обусловлена, во-первых, недостаточной изученностью мотивации достижения успеха у данной категории подростков, во-вторых, задачами оптимизации процесса личностного, в частности мотивационно-ценностного, развития детей-сирот. Проведение тренинга развития мотивации достижения успеха-подростков, воспитывающихся вне семьи, обеспечивает действенность их потребности в самоактуализации, готовит к успешной жизнедеятельности, а, следовательно, к становлению успешной жизненной стратегии.

Тренинг мотивации достижения успеха – это психолого-педагогическая технология, направленная на приобретение умений и навыков построения успешной жизненной стратегии, и компетенций, обеспечивающих ее реализацию на основе личностно-значимого изменения мотивационно-ценностной структуры личности человека. Фактически тренинг мотивации достижения превращается в *тренинг жизненного успеха*.

Рассмотрим его обобщенную модель. Цель данного тренинга: выявление и осознание жизненных ценностей, их значимости и развитие компетенции по их приме-

нению при ценностно-смысловой ориентации стратегии достижения жизненного успеха.

В ходе тренинга жизненного успеха решаются следующие *задачи*:

- 1) Создать условия для актуализации жизненных ценностей подростков;
- 2) Повышать стремление учащихся подросткового возраста к наибольшему проявлению возможностей личности, способности к самореализации;
- 3) Развивать навыки целеполагания;
- 4) Формировать опыт ценностно-смысловой регуляции поведения на основе стратегии достижения жизненного успеха.

Тренинг включает следующие блоки:

Первый блок – организационный, состоит из двух компонентов: *диагностический* – изучение уровня сформированности мотивации достижения успеха подростков, воспитывающихся в условиях школы-интернат; *мотивационный* – создание причастности подростков к содержанию тренинга и осознание ими потребности в достижении успеха; формирование опыта переживания и ориентации на привлекательность успеха.

Второй блок – содержательный, направлен на развитие мотивационно-ценностного потенциала подростков: обучение их умению осознавать мотивы собственного поведения и деятельности лежащие в их основе ценности, ставить и достигать цели; освоение навыков самоэффективности и самопрезентации; овладение системой способов достижения успеха.

Третий блок – результативный – характеризуется практическим применением и закреплением в поведении участников знаний, умений, полученных в ходе тренинга, компетенций по их применению в процессе выбора и реализации активной жизненной стратегии поведения в соответствии с действенным мотивом достижения успеха и потребностью в самоактуализации.

Прогнозируемые результаты:

- ценностное отношение к успеху;

– самостоятельность, выражающаяся в принятии подростками личной ответственности за успех дела, и проявление ими активности, инициативности;

– развитый уровень самоорганизации и самоконтроля, выражающийся в стремлении к самореализации, самоактуализации, потребности в самоэффективности.

Представленная модель тренинга жизненного успеха предполагает целостную систему работы с детьми подросткового возраста в условиях образовательного учреждения интернатного типа, поэтому в психолого-педагогическое сопровождение подростков необходимо включаться не только психологу, но и другим субъектам педагогического процесса: педагогам, во-

лонтерам, воспитателям, наставникам. Для решения обозначенной проблемы проектируется специально организованное обучение и подготовка волонтеров из числа студентов психолого-педагогического образования к построению и реализации тренинга жизненного успеха подростков как психотехнологии, позволяющей эффективно решать задачи развития жизненных ресурсов и потенциала учащихся подросткового возраста.

Таким образом, качественная реализация модели тренинга жизненного успеха может способствовать развитию подростков, в том числе – воспитывающихся вне семьи, активной жизненной позиции, выражающейся в практическом использовании знаний о мотивации достижения успеха, умений применять их в реальных

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегии жизненного успеха. М.: Мысль, 1991. – 209 с.
2. Бердыган, А. В. Исследование мотивационных особенностей личности // Российский научный журнал. – 2011. – № 16. – С. 219-227.
3. Вачков, И. В. Психологический тренинг. Методология и методика проведения / И. В. Вачков. – М.: Эксмо, 2010. – 560 с.
4. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл, 2006. – 236 с.
5. Кондратьев, М. Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений / М. Ю. Кондратьев. – СПб.: Питер, 2005. – 304 с.
6. Кручинин, В. А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте: моногр. / В. А. Кручинин, Е. А. Булатова. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2010. – 155 с.
7. Леванова, Е. А. Игра в тренинге. Личный помощник тренера / Е. А. Леванова, А. Г. Волошина, В. А. Плешаков, А. Н. Соболева. – СПб.: Питер, 2011. – 368 с.
8. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб.: Питер, 2007. – 667 с.
9. Михайкина, Т. А. Влияние образовательной среды интернатов на психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот / Т. А. Михайкина // Российский научный журнал. – 2011. – № 23. – С. 222-229.
10. Орлов, Ю. М. Мотивация поведения / Ю. М. Орлов. – М.: Импринт, 1997. – 178 с.
11. Прихожан, А. М. Психология сиротства. – М.: Питер, 2007. – 416 с.
12. Рамендик, Д. М. Тренинг личностного роста. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2008. – 176 с.
13. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
14. Сидоренко, Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.
15. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. – Т. 2. / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – 392 с.
16. Шипицына, Л. М. Психология детей-сирот. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2005. – 628 с.
17. Atkinson, J. W. An introduction to motivation. – N. Y.: Van Nostrand, 1964. – 360 p.
18. Alschuler, A. Teaching achievement motivation. – Middletown, 1970. – 76 p.
19. De Charms, R. Motivation enhancement in education settings // Ames, R. / Eds. / Research on motivation in education. – V. 1. – N. Y.: Academic Press, 1984. – P. 275-310.

МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА
РЕСПУБЛИКА МОРДОВИЯ, г. САРАНСК

УДК 376.091:373(045)
ББК 74.50
Педагогика



К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ*

Е. В. Ежовкина

Доктор педагогических наук Н. В. Рябова

В статье изложены результаты теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме педагогического сопровождения адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья; представлена характеристика понятий «дети с ограниченными возможностями здоровья», «сопровождение», «адаптация», «педагогическое сопровождение адаптации».

Ключевые слова

Дети с ограниченными возможностями здоровья, сопровождение, адаптация, педагогическое сопровождение адаптации

Социально значимой характеристикой конца XX столетия становится идея гуманизации индивидуального и общественного сознания, в соответствии с которой высшей целью и смыслом существования общества признается человек. В этом контексте человек с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) нуждается в особой поддержке со стороны государства, общественной помощи и заботе, обеспечивающей ему более полную и полноценную интеграцию в общество.

Отношение общества к людям с ОВЗ в истории развития человечества было различным и выражалось в определенных моделях. Анализ специальной (дефектологической) литературы позволяет выделить несколько моделей, характеризующих данное отношение. В модели «*больной человек*» лица с проблемами в развитии рассматривались как больные люди, как объект лечения. Модель «*недочеловек*» рассматривает такого человека как неполноценное существо, близкое к животному, а модель «*угроза обществу*» видит в нем

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012 год. Проект «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования».

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития МордГПИ на 2012 – 2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» Мероприятие 2. «Модернизация научно-исследовательского процесса и инновационной деятельности (содержание и организация)» проект 2.4.15 «Проектирование и создание Ресурсного центра интегрированного образования».

еще и угрозу для общества, в то время как в модели «*объект обременительной благотворительности*» такие люди представляют собой экономическое бремя. Только в модели «*развитие*» рассматриваются возможности человека с ОВЗ, как имеющего равные права и обязанности [13].

В современном российском обществе данная модель находит свое развитие: провозглашается независимость рассматриваемой категории людей, предоставление им прав и свобод наравне со здоровыми людьми. Из этого следует, что проблемы здоровья детей, обеспечения условий успешной социализации, адаптации и создания равных стартовых возможностей для различных категорий, в том числе для детей с ОВЗ, определены в качестве наиболее важных и актуальных в Приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации.

В рамках нашего исследования целесообразно дать характеристику категории детей с ОВЗ. Термин «ограниченные возможности здоровья» является сейчас общепризнанным, но так было не всегда. Анализ исследований Н. Н. Малофеева позволяет рассмотреть эволюцию данного понятия: «дефективные» – «ненормальные» – «аномальные» – «с нарушениями развития» – «с недостатками в развитии» – «с отклонениями в развитии» – «с ограниченной трудоспособностью» – «с особыми образовательными потребностями» – «с ограниченными возможностями здоровья» [13].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет говорить о трех важных аспектах в понимании, а, следовательно, определении данного понятия (психологическом, педагогическом, дефектологическом). Термин «дети с ограниченными возможностями здоровья» используется в основном в сфере дефектологического (специального) образования применительно к детям, имеющим недостатки физического и (или) психического развития. Рассмотрим некоторые определения данного понятия: «дети с ограничен-

ными возможностями» – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь (Зайцев Д. В., Зайцева Н. В.); дети, имеющие физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных стандартов без создания специальных условий для получения образования (Назарова Н. М.); лица, имеющие отклонение в личностном развитии индивида от нормы вследствие нарушения здоровья, характеризующееся ограничением способности осуществлять самообслуживание, передвижение, ориентацию, общение, контроль за своим поведением, учение и трудовую деятельность (Акатов Л. И.) [1; 7; 13].

Обобщая изложенное, можно отметить, что в нашем исследовании термин «дети с ОВЗ» понимается как люди, не способные в силу объективно сложившихся условий и обстоятельств достичь тех результатов, которые получают большинство сверстников; это совершенно иные люди, у которых затруднена или вовсе отсутствует адаптация к различным социальным условиям жизнедеятельности.

В современном обществе предпринимаются попытки создания условий, обеспечивающих включение таких людей в социум. Одним из таких условий является сопровождение. Термин «сопровождение» в настоящее время широко применяется во всех сферах жизнедеятельности человека. Анализ психолого-педагогической литературы последнего десятилетия (Э. М. Александровской, М. Р. Битяновой, Т. В. Глазковой, Е. И. Казаковой, Л. М. Шипициной и др.) позволяет говорить о том, что однозначной трактовки данного понятия не существует [3; 5; 6; 8; 10]. В настоящее время сопровождение рассматривается разносторонне исследователями различных сфер знания (психология, педагогика, медицина и др.). На наш взгляд, близкой по содержанию к задачам нашего исследования яв-

ляется разработанность проблемы в образовании. Так, сопровождение становится необходимой составляющей образовательной системы, позволяющей создавать условия для полноценного развития детей. Традиционно проблема сопровождения в образовательном процессе рассматривается в психологическом и педагогическом аспектах.

В нашем исследовании интерес представляет как психологический, так и педагогический аспекты. Анализ литературы позволяет констатировать, что теоретическим и практическим аспектам психологического сопровождения посвящены работы Э. М. Александровской, М. Р. Битяновой, Н. И. Кокурекиной, Н. В. Куренковой, Н. Г. Осухова, И. В. Ромазаном, Т. С. Чередниковой, Т. Г. Яничевой и др. [3; 5; 15]. Проблемы психолого-педагогического и собственно педагогического сопровождения получили свое освещение в трудах В. С. Басюк, Т. В. Глазковой, Н. Зуевой, Е. И. Казаковой, Н. П. Спириной, Л. М. Шипициной и др. [6; 8; 18].

В работах психологов можно выделить несколько точек зрения, определяющих «сопровождение»: во-первых, оно рассматривается как психолого-педагогическая технология, предназначенная для оказания помощи ребенку в решении его проблем или их предупреждении Э. М. Александровская [3]; во-вторых, как система профессиональной деятельности психолога в образовательной среде, направленную на создание эмоционального благополучия ребенка, его успешного развития и обучения М. Р. Битянова [5]; в-третьих, как специально организованный процесс (модель психологической помощи), направленный на создание условий реализации индивидуально-личностного потенциала Н. Г. Осухова [15]. Таким образом, точки зрения психологов на сопровождение можно дифференцировать следующим образом: во-первых, как психолого-педагогическая технология (Э. М. Александровская); во-вторых, как профессиональная деятельность

психолога (М. Р. Битянова); в-третьих, как модель психологической помощи (Н. Г. Осухова) [3; 5; 15].

Анализ данных точек зрения, позволяет нам определить сопровождение как систему организационных, диагностических, развивающих мероприятий для учащихся и их родителей, педагогов, создающих оптимальные условия для успешной адаптации детей; для решения возникающих у них проблем и их предотвращения на разных возрастных этапах развития.

Педагоги также проявляют интерес к проблеме сопровождения. Так, Т. В. Глазкова понимает под педагогическим сопровождением технологию оказания индивидуальной помощи учащимся, испытывающим учебные трудности личностного, дистрессового характера, проявляющиеся в устойчивых негативных эмоциональных переживаниях, что вызывает затруднения и деформации развития личности этих учащихся [6]. Педагогическое сопровождение, по мнению Н. П. Спириной, может пониматься как совместное с ребенком определение его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить, а возможно, развить человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, образе жизни; как организация помощи ребенку в решении проблем, связанных с его психическим и социальным, в том числе коммуникативным развитием [18]. Е. А. Александрова определяет педагогическое сопровождение как педагогическую деятельность, суть которой заключается не только в превентивном научении школьника самостоятельно планировать жизненный путь и индивидуальную образовательную траекторию, разрешать проблемные ситуации, но и перманентной готовности взрослого адекватно отреагировать на физический и эмоциональный дискомфорт ученика и/или окружающих его людей, на его вопрос о взаимодействии [2]. Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что

точки зрения педагогов на сопровождение можно дифференцировать следующим образом: во-первых, как деятельность (Е. А. Александрова); во-вторых, как технологию (Т. В. Глазкова); в-третьих, как систему (Н. П. Спирина) [2; 6; 18].

В нашем исследовании «сопровождение» рассматривается относительно такой категории людей, как человек с ограниченными возможностями здоровья, что имеет отношение к такой сфере педагогической науки как специальное (дефектологическое) образование. Дефектологи (Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова) рассматривают данный термин, как «... метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора» [11].

Анализ исследований Л. М. Шипицыной и Е. И. Казаковой, показывает, что авторы выделяют основные этапы сопровождения:

- диагностический этап (осознание сути проблемы ее носителей и потенциальных возможностей решения);
- поисковый этап (сбор необходимой информации о путях и способах решения проблемы, доведение ее до всех участников проблемной ситуации, создание условий для осознания информации самим ребенком);
- консультативно-проективный этап (обсуждение со всеми заинтересованными лицами вариантов решения проблемы, построение прогнозов эффективности, выбор методов, распределение обязанностей по реализации решения, определения сроков исполнения и возможности корректировки планов);
- деятельностный этап (оказание помощи педагогу и ребенку в реализации плана, привлечении внешних специалистов);
- рефлексивный этап (осмысление результатов деятельности по решению проблемы, он может быть заключительным в решении индивидуальной проблемы; или

стартовым в проектировании специальных методов предупреждения и коррекции массовых проблем, имеющихся в образовательном учреждении) [11].

Таким образом, вышеперечисленные этапы представляют собой алгоритм реализации, стратегию сопровождения ребенка в образовательном учреждении, включающее в себя постановку проблемы, ее уточнение, поиск путей выхода из проблемы и непосредственное ее решение.

Так, рассмотрев разные точки зрения (в психологии, педагогике, дефектологии) на определение понятия «сопровождение», в нашем исследовании мы остановимся на следующем: сопровождение – это комплексный процесс, включающий создание специальных условий для оказания помощи детям, испытывающим трудности в адаптации, развитии; отслеживание особенностей развития личности ребенка на разных возрастных этапах, получаемые показатели сравнивать с содержанием психолого-педагогического статуса, возрастными возможностями ребенка, в случае несоответствия изучать причины и принимать решение о путях коррекции ситуации, снижения требований для данного ребенка, оказания ему помощи и др.

В последнее десятилетие, в период социально-экономических преобразований в нашей стране, все более актуальным становится педагогическое сопровождение детей с ОВЗ. Это вызвано осознанием и распространением идеи обеспечения качества жизни лиц с ОВЗ, а так же нормативным закреплением и реализацией данной идеи. Вместе с тем, в совокупности педагогическое сопровождение адаптации детей с ОВЗ специально не изучалось. Поэтому целью нашего исследования является изучить педагогическое сопровождение адаптации детей с ОВЗ.

Стремительно изменяющаяся социальная, экономическая и политическая ситуация, характерная для сегодняшнего этапа развития российского общества, ставит человека перед необходимостью быстро

реагировать и адаптироваться к новым условиям. Человеку с ОВЗ в силу ряда объективных и субъективных причин изначально гораздо сложнее стать субъектом социализации. Поэтому общество должно создать все необходимые условия для формирования и постоянного проявления социальной активности такого человека. Все это позволяет заключить, что ограниченность в состоянии здоровья является социально значимой проблемой и достижение максимально возможного функционирования и адаптации лиц с физической и психической патологией невозможно без комплексного педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ.

В нашем исследовании интерес представляет процесс педагогического сопровождения адаптации ребенка с ОВЗ. Определяя понятие «адаптация» ученые трактуют его следующим образом:

– во-первых, с физиологической (биологической) точки зрения как процесс приспособления живых существ, приводящий к соответствию между природой и внешними по отношению к ней условиями существования (А. Д. Слоним, В. П. Казначеев, Ф. З. Меерсон) [9; 12; 17];

– во-вторых, в рамках социального аспекта, адаптация рассматривается как взаимодействие двух сложных систем: «человека» и «социальной среды».

Проблема социальной адаптации определяется следующим образом: 1) «... интеграция личности в сложившуюся систему социальных отношений» (И. Н. Никитина) [14, с. 54]; 2) «... единство процессов аккомодации (усвоение правил среды, «уподобление» ей) и ассимиляции («уподобление» себе, преобразование среды), т. е. как двусторонний процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды» (Ж. Пиаже); 3) «процесс приспособления личности к существующим общественным отношениям, нормам, образцам, традициям общества, в котором живет и действует человек» (С. Д. Артемов) [4, с. 135].

Таким образом, анализ вышеизложен-

ных положений, свидетельствует о том, что сегодня нет такого четкого и однозначного определения понятия «адаптация», которое бы учитывало всю сложность и противоречивость данного процесса. С нашей точки зрения, адаптация – процесс многосторонний, активный, включающий в себя формирование средств и способов поведения, направленных на овладение учебной деятельностью и эффективное взаимодействие с новой социальной средой, то есть это включение детей в социум. Адаптация детей включает в себя привыкание ребенка к требованиям и порядкам, к новому для него окружению, новым условиям жизни. От благополучия адаптационного периода в значительной мере зависит успешность дальнейшей деятельности, особенно ребенка с ОВЗ. Ребенку с ОВЗ необходима такая система сопровождения, которая помогла бы ему преодолеть существующие ограничения жизнедеятельности (эффективного взаимодействия, общения с окружающими) и научила бы самостоятельно принимать решения, отвечать за них, а также помогла приобрести трудовые или профессионально-трудовые навыки, которые позволят ему быть востребованным на рынке труда. Педагогическое сопровождение адаптации охватывает образовательный процесс и индивидуальное развитие ребенка в системе его взаимоотношений с самим собой, ближайшем окружением и социумом в широком значении слова (в систему сопровождения вовлекаются ребенок, его родители, педагоги, психологи, социальные педагоги, медики и другие специалисты). Таким образом, педагогическое сопровождение адаптации в нашем понимании, это комплексный процесс, включающий создание специальных условий для включения детей с ОВЗ в реальную жизнь общества; отслеживание особенностей развития личности ребенка на разных возрастных этапах; разработка индивидуальных образовательных траекторий др.

Анализ всего вышесказанного позво-

ляет нам сделать следующие выводы: во-первых, в настоящее количество людей с ОВЗ в России не уменьшается, а непрерывно растет; во-вторых, дети с ОВЗ имеют нарушения в развитии, затруднения в самообслуживании, общении, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками, что в свою очередь проявляется в нарушении их адаптации; в-третьих, педагогическое сопровождение

адаптации лиц с ОВЗ нами определяется как создание условий, необходимых ребенку с ОВЗ, для успешной адаптации в среде нормально развивающихся сверстников. В нашем исследовании мы определяем, что носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок, и его родители, и педагоги, и ближайшее окружение ребенка. Поэтому для организации педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ необходима комплексная и вза-

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями: психологические основы: учеб. пособие / Л. И. Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 368 с.
2. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников / Е. А. Александрова. – М.: НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.
3. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
4. Артемов, С. Д. Социальные проблемы адаптации / С. Д. Артемов. – М., 1990. – 180 с.
5. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
6. Глазкова, Т. В. Педагогическое сопровождение личностного развития учащихся в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2004. – 129 с.
7. Зайцев, Д. В. Основы коррекционной педагогики / Д. В. Зайцев, Н. В. Зайцева. – Саратов: Издательство Саратовского педагогического института, 1999. – 110 с.
8. Казакова, Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е. И. Казакова. – СПб., 1998. – 209 с.
9. Казначеев, В. П. Современные аспекты адаптации. – Н.: Наука, 1980. – 190 с.
10. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под науч. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.
11. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Е. И. Казаковой. – СПб.: Питер, 2000. – 256 с.
12. Меерсон, Ф. З. Адаптация, стресс и профилактика. – М.: Наука, 1981. – 278 с.
13. Назарова, Н. М. Специальная педагогика / Н. М. Назарова. – М.: Академия, 2000. – 519 с.
14. Никитина, И. Н. К вопросу о понятии социальной адаптации / И. Н. Никитина. – М., 1980. – 85 с.
15. Осухова, Н. Г. Психологическое сопровождение личности в период адаптации к жизненным изменениям. Профориентация и психологическая поддержка – новые возможности занятости: Тез. докл. межрегиональной научно-практической конференции. – М.: Красная площадь, 1996. – С. 103-105.
16. Пахомова Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ослабленным здоровьем в образовательной среде дошкольного учреждения: Дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2007. – 212 с.
17. Слоним, А. Д. Среда и поведение: Формирование адаптивного поведения / А. Д. Слоним. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1986. – 212 с.
18. Спирина, Н. П. Педагогическое сопровождение процесса преодоления речевых затруднений в общении младших школьников. – Вел. Новгород: НовГУ, 2003. – 84 с.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. А. ШОЛОХОВА
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ФИЛИАЛ



УДК 37.032
ББК 74.20
Педагогика

**ФИЛОСОФСКО-ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ
И ГУМАНИТАРНЫЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Доктор педагогических наук Н. Н. Сотникова

В статье рассматривается ряд глобальных проблем образования, включая гуманизм и экологию. Их неразрешенность ставит под сомнение устойчивое сохранение планеты.

Ключевые слова

Гуманность, ценностное измерение личности, непрерывное образование, экологическая культура

В европейской философии определение образования как «возрастание к гуманности» дал в 1774 г. немецкий философ-просветитель И. Г. Гердер. И. Кант [1] в таком значении не употреблял само слово «образование», но говорил о «культуре способностей» или природных задатках, которые в этом качестве представляют акт свободы действующего человека. Он писал, что человек обязан не давать «покрываться ржавчиной своему таланту».

Г. Ф. Гегель [2] считал образование внутренней потребностью человека, выступающего как духовное существо, т. е. большее, чем он есть эмпирически. Подчеркивая связь философии и образования, он показал недостаточность природных качеств человека и подчеркнул важность образования как способа его духовного развития: «С одной стороны, человек – природное существо. Во-вторых, он существо духовное, разумное. Взятый с этой стороны, он не бывает от природы тем,

чем он должен быть. Животное не нуждается в образовании, ибо животное от природы есть то, чем оно должно быть. Оно лишь природное существо. Человек же должен согласовать две свои стороны, привести свою единичность в соответствие со своей разумной стороной, иначе говоря, сделать последнюю господствующей». Таким образом, Г. Ф. Гегель рассматривал образование как реализацию всеобщей сущности человека, как способ овладения всеобщим знанием, обеспечивающим выход личности за собственные пределы, за то, что он знает и испытывает непосредственно. Сущность образования он видел в достижении всеобщего знания и превращении человека в духовное существо, в результате чего человек совершает движение отчуждения к полному овладению миром через философское знание.

Общая логика в этом случае основывается на соображении, согласно которому цивилизация дает человечеству то, что

не может дать природа, а культура – то, что не может дать цивилизация.

История человеческого общества знает два типа общественных отношений – отношения господства и подчинения и отношения свободы, равенства и взаимопомощи, характеризующиеся идеологиями насилия, эгоизма, индивидуализма, национализма, расизма **в первом случае** и гуманизма, коллективизма, интернационализма **во втором**. В истории человеческой цивилизации доминировали отношения господства и подчинения. Отношения равенства, взаимопомощи реальное воплощение находили лишь в межличностных отношениях. Однако в сознании лучшей части прогрессивно настроенных мыслителей всех эпох эти отношения занимали верхние строки системы ценностей.

Не прекращались попытки возвращения идеалов равенства и гуманизма. Основным средством единения людей, противостояния отчуждению и конфронтации могут быть межличностные, межкультурные взаимоотношения, ненасилие, которое выступает как созидательная сила. Ненасильственные действия возможны лишь при условии толерантного отношения к человеку, даже если он противник, уважения и любви к людям независимо от их убеждений, этнической, религиозной и прочей социальной принадлежности. Гуманизм и толерантность взаимно дополняют друг друга. В своем единстве они являются признаком уверенности в своей правоте и сознания надежности своих собственных позиций, своей идеологии, которая не боится сравнения с другими и открыта для всех.

Понятие гуманизм – многоаспектно. Оно обозначает конкретное особое отношение к человеку – признание ценности его как личности, признание его прав на свободное развитие, проявление своих способностей, а также утверждение блага человека как критерия оценки уровня развития общества и культуры. Этот

смысл – способность проявлять любовь к человеку, внимание к нему, уважение к человеческой личности и доброе отношение ко всему живому – выразился в понятии «гуманность». Таким образом, сущность гуманизма, как мы его себе представляем, заключается в поддержке каждого человека для раскрытия его потенциала, как интеллектуального, так и социального. Однако, в любом из возможных аспектов главное «содержание гуманизма в признании права каждого человека на свободное развитие всех своих способностей и одновременной ответственности его и общества за нарушение аналогичного права других людей». В указанном содержании гуманизм является высшим идеалом, критерием нравственного развития личности и общества, одной из важнейших гуманитарных ценностей. Свобода приходит лишь тогда, когда человек осознает природу своего «Я», природу переживания. Это происходит лишь тогда, когда «Я» со всеми его реакциями перестает быть тем, кто переживает и становится самим переживанием. Приобретая совершенно иной смысл, оно становится созиданием. Внутренняя свобода дарит человеку величайшие ценности – любовь и благополучие.

Ценностное измерение личности имеет принципиальное значение для современного образования, когда ценность человека должна быть признана абсолютной. Одновременно необходимо признать и его относительную ценность; она устанавливается в зависимости от того, какой является его деятельность. Бытие человека "есть его действие". Человек Цивилизации призван вывести цивилизационный опыт на гуманный уровень. По мнению ряда исследователей это - труженик и созидатель; собственник, наделенный здравым смыслом, свободой, способностью принимать решения и отвечать за них, т. е. свободный, ответственный субъект. Ему свойственна гордость за свою нацию, страну, народ, что несовместимо

с националистической агрессивностью. Но человек не является рядовой ценностью. Он выступает субъектом, продуцирующим ценности и индивидуальный мир.

Не вдаваясь в детальный анализ, отметим лишь, что в 70-е годы XX века ЮНЕСКО были предложены основные направления реформ в образовании, определяющими принципами которых названы демократизм, гибкость, преемственность. Доклад Э. Фора стимулировал появление и других аналогичных документов, где авторы предприняли попытку определить роль и место образования в решении глобальных проблем современности, преодоления разрыва, возникшего между человеком и созданной им цивилизацией. Выводы ученых базировались на необходимости ориентации образования на будущие состояния общества, которые в период обучения молодого поколения только складываются. Тем самым был провозглашен принцип опережающей подготовки человека к неопределенным условиям, из которого следует и представление о непрерывном образовании. Оно призвано обеспечить возможность многократного возвращения человека в образовательную систему по мере появления у него новых проблем.

Впервые концепция «непрерывного образования» была сформулирована П. Ленграндом в 1965 г., вызвав огромный теоретический и практический резонанс. В 70-е гг. XX в. появились работы, посвященные исследованию генезиса и содержания концепции непрерывного образования. В предложенной П. Ленграндом трактовке непрерывного образования была воплощена гуманистическая идея: по-новому рассматриваются этапы жизни человека, устраняется деление его жизни на периоды учебы, труда и профессиональной дезактуализации. Понимаемое таким образом непрерывное образование стало означать процесс, продолжающийся всю жизнь. Основой для последующе-

го теоретического и практического развития концепции непрерывного образования явилось выделение Р. Даве признаков и принципов непрерывного образования: охват образованием всей жизни человека; понимание образовательной системы как целостности; включение в систему просвещения дополнительных форм образования; горизонтальная и вертикальная интеграция; универсальность и демократичность образования; создание альтернативных структур его получения; увязка общего и профессионального образования; интердисциплинарность знаний; стимулирование мотивации к учебе; реализация творческого и инновационного подходов; познание и развитие гуманистической идеей собственной системы ценностей и др.

Как нам представляется, высказанные П. Ленграндом теоретические положения легли в основу начавшихся реформ национальных систем образования не только в Европе, но и мире (США, Япония, Великобритания, Канада).

Можно констатировать, что нет ни одной системы идеологического назначения, которая бы откровенно противопоставляла себя гуманистическим идеалам. Они делают востребованными не только такие качества личности как практичность, динамичность, интеллектуальная развитость, но и, прежде всего, культурность, интеллигентность, образованность, плановость мышления, профессиональную компетентность.

На периферии, к числу которой относится Ставрополье, большинство студентов составляют выходцы из местного региона, по сути своей полиэтничного и многоконфессионального. Эта полиэтничность по-особому проявляется на Северном Кавказе, где на территории бок о бок проживают представители разных этнических и религиозных сообществ. Процесс постоянного обмена, взаимовлияния и взаимопроникновения элементов национальных бытовых культур есте-

ственным путем привел к формированию новых обычаев и традиций, несущих особенности разных культур. Этот процесс, на первый взгляд, должен был исключить возможность идеологической нетерпимости. Однако реальная практика развития постперестроечной России опровергает этот вывод.

Подавляющее большинство населения имеет слабую теоретическую основу. Традиционно считалось, что решать задачу формирования гуманистических ценностей учащейся молодежи призвана школа, учителя, представители интеллектуальной интеллигенции. Однако приходится констатировать, что современная школа, как, впрочем, и значительная часть вузов, признавая на словах актуальность данной проблемы, фактически самоустранилась от ее решения. На общем фоне падения уровня образованности, в том числе и уровня элементарной грамотности и элементарного мышления, утилитарный подход к образованию автоматически приводит к соответствующим изменениям в культуре личности народа в целом. Важно подчеркнуть, что падение образованности в педагогической среде имеет наиболее негативное, деструктивное влияние на развитие духовной культуры и этноса. Интеллектуальная серость, вооруженная дипломом, воинствующе активна, занимает должности и места, позволяющие ей влиять на интеллект народа, «плодить» воинствующую посредственность.

Очевидно, что такие выпускники вузов поддерживают те ценности, которые даже приводят к вражде и ненависти между людьми. Например, идея неравенства. Неравенство – это ложная ценность, которая имеет место в образовательной практике вузов. На каком основании она должна рассматриваться в образовании? Наши тела могут отличаться по конституции и по цвету кожи, наши лица могут быть не похожи друг на друга, но внутри мы все одинаковы: горды, амбициозны, завистливы, жестоки, похотливы, често-

любивы и т.д. Стоит снять ярлыки и станет видна наша нагота, но мы не желаем видеть себя такими. Гуманистическая позиция подводит к необходимости соприкосновения с человеческими ценностями и предполагает, что научные знания вносят свой вклад в благосостояние человека. В соответствии с этим потребности людей должны цениться выше технологических инноваций. Противостоять этому может духовная культура, развившаяся в российском обществе.

Свобода слова – важнейшее завоевание современной России, её можно отнести к безусловным достижениям **страны**. Идеологический плюрализм, возможность каждой личности не только иметь свое мнение, но и отстаивать и пропагандировать **его** – важнейшее достижение демократии, полученной нашими согражданами лишь в конце XX века. Но любая свобода, уровень ее развития и возможность реализации должна быть органически связана с соответствующей мерой ответственности, что далеко не всегда реализуется на практике.

Ответственность подразумевает и понимание ответственности друг перед другом во взаимоотражениях. Для этого кроме знаний должна быть любовь. По большому счету, теперь на каждого ложится ответственность за построение миролюбивого мудрого общества: через мудрость к истине.

Компоненты гуманизма, по мнению Л. П. Разбегаевой [3], правомерно определять как гуманистические ценности. К ним она относит умеренные потребности и мудрое поведение. Человек Цивилизации как ответственный субъект, свободная, творческая, яркая индивидуальность, раскрывающаяся в разнообразных видах деятельности и общении, постепенно становится ценностью, содержанием и высшей целью современного общества, образовательным идеалом. Стало быть, гуманистическая позиция направляется на развитие таких ценностей, которые способ-

ствуют формированию позитивных установок в окружающей среде и обществе.

В наше время изменилось представление о знании: это не только строго научное, логически обоснованное, верифицируемое, но и обыденное, ненаучное, интуитивное, мифологическое и другие знания. Формирование современного универсального типа личности теперь определяется не только критериями глубокой образованности (это достояние немногих). Знание полагается не главной целью, а средством развития личности. Сегодня представляется актуальным путь не от мудрости к знанию и от него к информации, а, наоборот, – от информации к мудрости. Была глубоко осознана зависимость мышления от стереотипов культуры, индивидуального опыта, позиции, которую человек занимает в отношении к «своим» и «другим», разным культурным смыслам и ценностям.

Удивительно созвучной сегодняшнему времени оказалась глубочайшая мысль, метафорически выраженная еще А. С. Пушкиным: «Весь мир вращается вокруг человека, ужель один останется недвижим он?» Именно сейчас на переломе цивилизации обнажилась вся глубина принципиальных проблем *humanitas*, востребовались изменения человеческих качеств, приведение в движение всего богатства сущностных сил человека: рациональных и интуитивных, логико-познавательных, конструктивно-преобразующих, коммуникативных и творческих, интеллектуальных и ценностно-мотивированных, ориентация образования на гуманизацию и гуманитаризацию, рассматриваемых, как философская основа образовательного процесса. Это его гуманная цель: содержание, это гуманизм межличностных отношений в его организации, это гуманистические способы, формы, реализуемые в процессе формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Термин «компетенция» служит для обо-

значения интегративных характеристик качеств личности бакалавров. Здесь как нельзя кстати слова В. В. Путина из его речи на заседании Государственного Совета России по проблемам образования. Он сказал, что нельзя относиться к образованию только как к накоплению знаний. В современных условиях образование, прежде всего, развитие аналитических способностей и критического мышления, умения учиться, умения самому воспринимать знания, успевать за переменами. Современное образование выполняет социальный заказ на подготовку личностей, способных к профессиональной и предпринимательской деятельности, адаптированных к социально-экономическим преобразованиям.

Сложившиеся условия требуют построения нового фундамента жизни, основанного на планетарном бытии, планетарном сознании в аспекте парадигмы выживания человечества. «Роковое слово» – «выживание» характеризуется как глобальная тревожность, связанная с поиском позитивного смысла жизни, научной основой которого являлась бы гуманизация общественной жизни, или, иначе, очеловечивание социальных отношений, ведь гуманизм и человечность – синонимы.

Наполеон сказал, что ум и воля полководца должны равняться друг другу, как две стороны квадрата. Однако, когда речь идет о выживании человечества, двухмерности явно недостаточно. То, с чем мы сталкиваемся в современной жизни, свидетельствует, что человечеству приходится думать о выживании лишь только потому, что чья-то воля оказалась сильнее, чем ум, или, наоборот, ум – сильнее воли. Как следствие – безнравственные, бездуховные действия по отношению к человеку и человечеству.

Развитие демократических, гуманистических процессов в современном обществе стимулирует переход к жизни в планетарном сообществе, основанный на об-

щечеловеческих и общеевропейских ценностях, наделенный духовными возможностями сеять доброе, вечное. Добро, красота – такие свойства человека, которые по мере их культивирования **приводят к** положительным духовным мнениям, таким как открытость и терпимость к людям, готовность **всех** прийти на помощь и проявить великодушие. Для этого нужны технологии, которые бы формировали личности с ценностным, гуманным сознанием, развитой рефлексией и чувством ответственности.

Гуманитарность как человеческая сущность имеет феноменологическую сущность. Она представляется в виде общественных форм сознания: искусство, религия, мораль, наука, культура и т. д. Поворот к гуманитарности направлен на формирование «человека культуры», «человека профессиональной культуры», раскрытие их не в понятиях «значение» и «умение», а в понятиях «нравственной культуры», «информационной культуры», «гуманитарной культуры», «экологической культуры» и т. д. Так, например, гуманистическая позиция в формировании экологической культуры нацелена на то, как можно внести личный вклад в решение экологических проблем, чтобы было понятно насколько важен вклад каждого отдельного человека. Рассматривая предпосылки развития экологической культуры, четче понимаешь смысл и ценность позитивных человеческих отношений к миру природы.

Сегодня суверенностью можно сказать, что в обществе явно ощущается тревожность, вызванная конфронтацией, терроризмом и войнами, в которые втянуты многие страны и народы. Утрата доброты, терпимости друг к другу обострили проблему выживания человека и человечества. Вывод сделан – так дальше жить нельзя. Сохранение мира и жизни на Земле становится определяющей ценностью нового мироустройства.

Смена оси цивилизационного разви-

тия от культуры войны – к культуре мира и согласия осуществляется прежде всего через передачу необходимых качеств от человека к человеку, от поколения к поколению посредством культуры и образования. Какие идеи будут передаваться, таким и будет результат. Это требует личного опыта (чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков). В условиях жизни в СКФО, как поликультурном пространстве, важно понимать различия между расами и этносами, культурами, культивировать уважительные отношения друг к другу и способность жить в согласии между собой и природой.

Из группы данных проблем многие относятся к глобальным, например, такие как гуманизм и экология. Их неразрешенность ставит под сомнение устойчивое состояние планеты. Несмотря на предпринятую обществом попытку рефлексии своей антиприродной деятельности, мировоззрение человека все еще в этом аспекте деформировано, поведение в природе – экодевиантно, человек не готов к активной природосообразной деятельности, которая охватывает все сферы нашей жизни. По-видимому, здесь обнаруживается одна из основных трудностей в овладении обществом и человеком экологической культурой как внутренней детерминантой, исполнительской деятельностью, гармонирующей отношения между человеком и природой. В этой связи определенное знание должно отводиться социальным, философско-мировоззренческим установкам, которые предполагают оценивать человека и природу как неразрывное, целостное единство, оценивать это единство с позиции прошлого, настоящего и будущего. Это, прежде всего, формирует такое экологическое сознание, в сфере которого человек ощущает себя и, соответственно, действует как субъект - носитель закономерностей общеприродного процесса развития, умеющий воплощать их в различных сферах своей профессиональ-

ной деятельности, на конкретном уровне решения задачи формирования экологической культуры в ее истинном смысле как обеспечения чистоты, порядка, красоты, гармонии организма, одежды, жилища,

двора, города, страны, планеты, без чего недостижима главная ценность – здоровье. Подводя итоги: культура и экологическая культура организует человеческую жизнь.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Кант И. Рецензии на книгу И.Г. Гердера «Идеи к философии человечества» // И. Кант. Соч.: В 8 т. – М., 1994. – Т. 8. – С. 38-62.

2. Гегель Г. В. Феноменология духа. (Вступ. статья и комментарий Ю. Р. Селиванова) // Г. В. Гегель. – Москва: Академический Проект, 2008. – 767 с.

3. Разбегаева Л. П. Ценностные основание гуманитарного образования: теория и практика: монография / Л. П. Разбегаева. – Волгоград: Перемена, 2001.



УДК 159.92

ББК 88.4

Психология

ОСОБЕННОСТИ АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЕЕ ВЫРАЖЕННОСТИ

Доктор психологических наук Н. А. Фомина
А. С. Верозуб

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей психологической адаптации студентов-первокурсников.

Ключевые слова

Адаптация, адаптированность, дезадаптированность, студенты-первокурсники, более и менее адаптированные студенты, адаптивная стратегия, психологическая, педагогическая, физиологическая и профессиональная адаптация

В современном нестабильном обществе, как известно, наиболее востребованы люди не только активные, инициативные, коммуникабельные, но и способные быстро и успешно адаптироваться к новым, постоянно изменяющимся условиям жизнедеятельности. При этом комплекс приспособительных реакций отдельного индивида в случае изменения социальной и природной среды, которые позволяют ей входить в социальную роль, принимать социальные нормы и установки [5], без конфликтов и фрустраций проявлять свои возможности и переживать состояния самоутверждения и собственной значимости, рассматривается как социально-психологическая адаптация личности [1], которая является одним из ведущих и определяющих механизмов ее социализации.

Как известно, студенты на начальном этапе обучения в высшем учебном заведении испытывают определенные сложности, связанные с «вхождением» в но-

вую среду сокурсников и преподавателей, приспособлением к новым условиям обучения и новым требованиям, т. е. адаптацией к вузу, представляющую собой процесс приведения основных параметров их социальных и личностных характеристик в соответствие, в состояние динамического равновесия с новыми условиями вузовской среды как внешнего фактора по отношению к ним [4]. Следует заметить, что адаптация представляет собой сложный и многофакторный процесс, который выражается в студенческом адаптационном синдроме и проявляется в зависимости от организации обучения в вузе и от их психофизиологических и личностных особенностей [3]. Достижение определенного уровня адаптированности во многом зависит и от выбора и сочетаний стратегий адаптивного поведения в ситуации взаимодействия с окружающей средой. Так, наибольший адаптивный эффект, отражающий высокий уровень адаптированности, дает активное и одновремен-

ное изменение себя и окружающей среды. К умеренному результату адаптации приводит внешнее приспособление субъекта обучения к образовательной среде, не вызывающее внутриличностных изменений, а также уход из среды или выжидание внешних и внутриличностных изменений. Низкий уровень адаптированности, связанный с выраженным негативным эффектом в адаптации, проявляется в отказе от взаимодействия с внешним окружением и погружении в свой внутренний мир [7].

При этом различают социально-психологическую, педагогическую, физиологическую и профессиональную адаптацию студентов. Социально-психологическая адаптация студентов связана с их вхождением в новую социальную среду, с ознакомлением и принятием установок, норм, ценностей нового коллектива, формированием собственной позиции в нем (Г. Х. Васильев, Н. А. Березовин, Н. Ф. Коваленко, И. К. Кряжев, Л. М. Растова, Е. Л. Руднева, В. А. Семиченко, Н. Е. Шефажинская, М. С. Яницкий). Педагогическая адаптация характеризуется приспособлением студентов к новой вузовской системе обучения, в которой отличные от школы характеристики деятельности (ее интенсивность, напряженность и ответственность, аттестационный характер контроля знаний, необходимость самостоятельного планирования учебной и внеучебной работы (В. К. Ананьева, Д. А. Андреева, А. М. Крипский, С. М. и З. А. Оруджаевы). Физиологическая адаптация предполагает построение новой системы условно-рефлекторных связей, ломку старого и формирование нового жизненного стереотипа, совокупность ответных адаптационных реакций мобилизационного и защитно-приспособительного характера (Б. Г. Ананьев, Н. В. Вязовец, М. Е. Габриэлян, Э. М. Казин, В. В. Плотников, В. Л. Фефилова). Профессиональная адаптация связана с формированием общего представления о выбранной профес-

сии и характере предъявляемых ею требований к личности, активно-положительного отношения к ней, освоением профессиональных знаний и формированием навыков (Л. Ф. Бенедиктова, К. И. Бодрова, А. И. Воротникова, Н. Э. Касаткина, Б. М. Петров).

Не всегда и не у всех адаптация протекает быстро, безболезненно и успешно, т.е. заканчивается адаптированностью, позволяющей ощущать собственную ценность и значимость, самоутверждаться, с возможной полнотой проявлять себя и свои способности в новых условиях. Отрицательным результатом социально-психологической адаптации является социальная дезадаптированность личности, которая понимается как результат изменений в психофизиологических характеристиках индивида, не позволяющий ему выполнять полноценно социальные функции, присущие человеку в соответствующем возрасте и в соответствующем социальном окружении [2] и выражается в неспособности адаптации к собственным потребностям и притязаниям и тем требованиям и ожиданиям, которые предъявляют к личности социальная среда и собственная социальная роль. Одним из признаков социально-психической дезадаптированности личности является переживание ею длительных внутренних и внешних конфликтов без нахождения психических механизмов и форм поведения, необходимых для их разрешения. Выделяют три основные разновидности дезадаптированности личности: а) устойчивую ситуативную дезадаптированность, при которой личность не находит путей и средств адаптации в определенных социальных ситуациях; б) временную дезадаптированность, соответствующую неустойчивой адаптации, которая устраняется с помощью адекватных адаптивных мероприятий, социальных и внутрипсихических действий, и в) общую устойчивую дезадаптированность, являющуюся состоянием фрустрированности, наличие кото-

рого активизирует становление патологических защитных механизмов [7].

Выделяют различные критерии адаптированности: внешний, который обычно определяет хорошую приспособленность, соответствие требованиям среды; внутренний, который чаще описывается через отсутствие напряжения, тревоги, эскапизма, общее психологическое благополучие, комфорт, сохранение внутренних энергетических ресурсов субъективную удовлетворённость своей позицией, возможность удовлетворения индивидуальных потребностей, самовыражение [2], и системный, отражающий характер взаимодействия индивида и среды. Оптимальной адаптированностью считается лишь результат, удовлетворяющий требованиям всех трех критериев [7]. По мнению К. Роджерса, в качестве критериев успешности адаптированности могут выступать принятие себя и других, эмоциональный комфорт, интернальность, т. е. ответственность, партнерская позиция, в которой человек способен строить отношения на равных без доминирования и чрезмерного подчинения, а дезадаптированности – неприятие себя и других, то есть конфронтация с ними, эмоциональный дискомфорт, сильная зависимость от других, то есть экстернальность.

К сожалению, многие студенты первого курса испытывают определенные сложности в процессе адаптации, что приводит к переживанию ими длительных внутренних и внешних конфликтов без нахождения психических механизмов и форм поведения, необходимых для их разрешения [7] и как следствие отрицательно сказывается и на успешности учебной деятельности, и на становлении и развитии их личности в целом.

Нами проведено исследование особенностей адаптированности 120 студентов первого курса Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина в возрасте 17-18 лет (из них 91% девушек) с помощью методики «Социально-психо-

логическая адаптация» К. Роджерса и Р. Даймонда.

Анализ полученных результатов позволил сделать вывод о том, что среди них есть более адаптированные к условиям обучения в вузе (47%), у которых значение интегрального показателя адаптации находится в пределах от 0,7 до 1,0, что соответствует 70 – 100% адаптации, и менее адаптированные (36%), имеющие значение этого показателя от 0 до 0,5, что соответствует 0 – 50% адаптации.

В данной статье представлены особенности представителей вышеназванных групп. Как видно из таблицы 1, *более адаптированным* студентам свойственны принятие себя и других, эмоциональный комфорт, внутренний контроль и ведомость. Обобщенный показатель их адаптированности в 3 раза превосходит значение дезадаптированности. Они имеют позитивную самооценку, довольны собой, общительны, открыты, дружелюбны, в эмоциональном плане чувствуют себя комфортно, открыто, не стесняясь, выражают свои чувства, уравновешенны, отличаются высоким уровнем самоконтроля, мягкостью в отношениях с другими, а также податливостью, уступчивостью, отсутствием собственных убеждений и несамостоятельностью в принятии решений.

У *менее адаптированных* студентов, как и у более адаптированных, выражены принятие себя, внутренний самоконтроль и ведомость, но в отличие от них – эмоциональный дискомфорт, что отразилось и на показателе обобщенной шкалы «Адаптация»: у представителей данной группы почти одинаково выражены адаптированность и дезадаптированность (последняя даже чуть больше) (см. табл.2). Студенты этой группы тоже довольны собой, доверяют себе, считают себя приятными и интересными людьми, имеют достаточно высокий уровень самоконтроля, предъявляют к себе высокие требования, ведомы, уступчивы, несамостоятельны в принятии решений. Однако при этом они

Таблица 1

Особенности адаптации более адаптированных студентов

Шкалы	Характеристики	Средние значения	t –критерий Стьюдента	Уровень значимости различий (p)
Адаптация	Адаптированность	148,84	36,3	0,000
	Деадаптированность	51,35		
Самопринятие	Принятие себя	52,28	54,40	0,000
	Непринятие себя	6,54		
Принятие других	Принятие других	27,25	20,24	0,000
	Непринятие других	10,14		
Эмоциональная комфортность	Эмоциональный комфорт	23,35	17,8	0,000
	Эмоциональный дискомфорт	8,59		
Интернальность	Внутренний контроль	55,53	30,9	0,000
	Внешний контроль	12,44		
Стремление к доминированию	Доминирование	9,84	-4,84	0,000
	Ведомость	13,77		
Эскапизм	Эскапизм	12,56		

Примечание: достоверные различия выделены жирным шрифтом и цветным фоном

часто тревожны, напряжены, не уверены в себе, в связи с чем испытывают эмоциональный дискомфорт. Высокий показатель эскапизма свидетельствует об их стремлении не думать о своих проблемах, уходить от них. Отсутствие значимых раз-

личий между показателями принятия и непринятия других позволяет предположить, что у них существуют определенные сложности в межличностных отношениях с окружающими.

Сравнительный анализ средних значений

Таблица 2

Особенности адаптации менее адаптированных студентов

Шкалы	Характеристики	Средние значения	t –критерий Стьюдента	Уровень значимости различий (p)
Адаптация	Адаптированность	114,4	-0,91	0,367
	Деадаптированность	119,3		
Самопринятие	Принятие себя	35,6	7,64	0,000
	Непринятие себя	20,7		
Принятие других	Принятие других	22,5	0,033	-
	Непринятие других	22,5		
Эмоциональная комфортность	Эмоциональный комфорт	18,5	-4,14	0,000
	Эмоциональный дискомфорт	26,12		
Интернальность	Внутренний контроль	50,25	6,27	0,000
	Внешний контроль	32,8		
Стремление к доминированию	Доминирование	7,6	-12,8	0,000
	Ведомость	24,06		
Эскапизм	Эскапизм	41,23		

Примечание: достоверные различия выделены жирным шрифтом и цветным фоном

ний различных характеристик адаптированности двух выделенных групп студентов показал наличие статистически значимых различий почти между всеми, за исключением внутреннего контроля и доминирования.

Более адаптированные студенты по сравнению с *менее адаптированными* в большей степени принимают себя и других, а также чувствуют эмоциональный комфорт и, естественно, демонстрируют значительно большую адаптированность.

Менее адаптированные студенты значительно чаще (более, чем в 3 раза) более адаптированных не принимают себя и других людей (в 2 раза); чаще (в 3 раза) испытывают эмоциональный дискомфорт и демонстрируют внешний контроль, уход от проблем и в 2 – ведомость. В связи со всем этим не случайно представители данной группы по сравнению с более адаптированными имеют большую, чем в 2 раза, дезадаптированность (см. рис.1).

С помощью корреляционного анализа

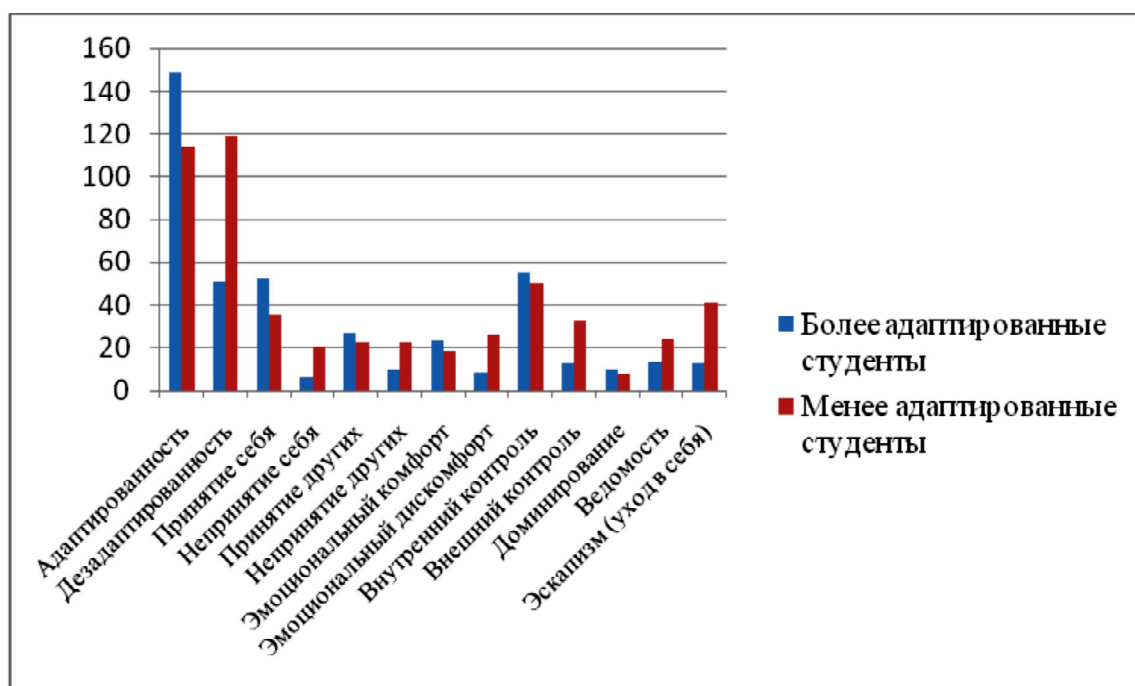


Рис 1. Особенности адаптированности студентов с различным уровнем ее выраженности

были подтверждены связи адаптированности и дезадаптированности с их составляющими у представителей 2-х групп.

В корреляционной структуре адаптированности *более адаптированных* студентов выявлены 22 статистически значимые положительные корреляции. Анализ связей свидетельствует о том, что адаптированность этих студентов выше, чем выше их принятие себя и других, эмоциональный комфорт и внутренний контроль. При этом в корреляционной структуре адаптированности *менее адаптированных* студентов выявлены 24 статистически значимые положительные корреляции,

которые свидетельствуют о том, что их дезадаптированность зависит от непринятия себя и других, затрудняющего организацию взаимодействия с окружающими, эмоционального дискомфорта, внешнего контроля, выражающегося в неверии в свои силы, нежелании брать на себя ответственность, надежде на других людей и случай и т.п., ухода от возникающих проблем, ведомости, несамостоятельности.

В *факторных структурах* адаптированности *более адаптированных* и дезадаптированных студентов выделилось по три фактора (см. табл. 3). У *более адаптированных студентов* в первый фактор

вошли все составляющие дезадаптированности, за исключением неприятия себя (причем она сама с наибольшим весом) и эскапизм; во второй все характеристики адаптированности, за исключением принятия других; в третий – принятие других и ведомость. У менее адаптированных студентов в первый фактор

вошли все составляющие дезадаптированности и эскапизм, во второй – такие характеристики адаптированности, как принятие себя, эмоциональный комфорт, доминирование и она сама; в третий – неприятие других и внутренний контроль.

Таким образом, более адаптированные

Таблица 3

Факторные структуры более и менее адаптированных студентов

Характеристики	Более адаптированные студенты			Менее адаптированные студенты		
	Ф 1	Ф 2	Ф 3	Ф 1	Ф 2	Ф 3
Адаптированность	-0,254	0,954	0,157		0,947	0,313
Дезадаптированность	0,962		0,27	0,991		0,132
Принятие себя		0,79	-0,169	-0,108	0,926	
Неприятие себя	0,402	-0,125	0,392	0,665		0,248
Принятие других	-0,328	0,278	0,693		0,451	
Неприятие других	0,77	-0,125	0,117	0,509	-0,179	0,527
Эмоциональный комфорт	0,229	0,529	0,224		0,642	
Эмоциональный дискомфорт	0,753	0,124		0,734		0,182
Внутренний контроль	-0,171	0,676			0,386	0,922
Внешний контроль	0,662	-0,142		0,803		-0,175
Доминирование	0,268	0,504	-0,319		0,618	0,244
Ведомость	0,256		0,681	0,516		
Эскапизм	0,648		-0,136	0,583	0,499	-0,218

студенты принимают себя и других, общительны, открыты, имеют теплые, добрые и дружественные отношения с окружающими, чувствуют эмоциональный комфорт в новой студенческой среде, способны брать на себя ответственность за свои поступки и сознательно их контролировать. Все это, несомненно, способствует их большей адаптированности к новым условиям обучения в вузе и позволяет утверждать, что они в основном соответствуют внешнему и внутреннему критериям адаптированности, хорошо приспосабливаются к новой среде, соответствуют предъявляемым в университете требованиям, у них отсутствует напряжение и тревога и есть возможности для удовлетворения индивидуальных потребностей и самовыражения. Хотя при этом

они ведомы, мягки и покорны, склонны к подчинению, в том числе сверстникам, преподавателям и внешним обстоятельствам, не могут быстро принимать решения, сомневаются в их правильности, часто нуждаются в помощи, напоминании, подталкивании.

В то время как менее адаптированные студенты не соответствуют либо внешнему, либо внутреннему критерию адаптированности: они в большей степени не принимают себя и других, не доверяют окружающим, раздраженно, критически и даже презрительно относятся к людям, ожидая от них негативного отношения и к себе, чаще переживают состояние эмоционального дискомфорта, неуверенности, подчиненности, имеют более выраженную внешнюю регуляцию, не берут на себя

ответственность за свои поступки, при возникновении проблем стараются уйти от них. Эти их характеристики вполне естественно приводят к большей дезадаптированности (при меньшей адаптированнос-

ти), что оказывает негативное влияние и на успешность их учебной деятельности, и на процесс межличностного взаимодействия, и на развитие личности в целом.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Андреева Д. А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество: Уч. записки XIII. – Л.: ЛГУ, 1993.
2. Бакова И. В. Связь общительности и особенностей личностной адаптированности студентов: Автореф. ... канд. психол. наук. – Рязань, 2009.
3. Васильева С. В. Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: Сб. научных трудов. – СПб.: Изд-во РГПУ имени А. И. Герцена, 2000.
4. Гришанов Л. К., Цуркан В. Д. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе: Сб. статей / Отв. ред. В. А. Гаврилов. – Кишинев, 1990.
5. Крысько В. Г. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2006.
6. Мельникова Н. Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: Методические рекомендации. – М., 1999.
7. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности. – Ереван, 1988.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА



психология

УДК 159.9
ББК 88
Психология

ОСОБЕННОСТИ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ ОБ АДДИКЦИИ

Кандидат психологических наук В. В. Аршинова
Кандидат биологических наук Н. Б. Флорова
С. В. Никитина

Современные научные знания о собственно зависимом поведении (аддикций) и профилактики аддикций представляют различные области науки. Многочисленные научные источники – это свидетельства объединений со стороны различных специалистов – авторов совместных статей, работающих в этих областях знаний. Объединение прослеживается и со стороны цитируемости, когда статьи из одних областей знаний ссылаются на издания из других областей знаний, что фиксируется наукометрическими системами Scopus, Web of knowledge, Scimago и др. Взаимное проникновение одних областей знаний в другие выстраивает особый вид притяжения, что в свою очередь, определяет порядок в построении наукограмм.

Междисциплинарные связи требуют особых отношений к выстраиванию каскада ключевых слов и методологию поиска в наукометрических системах по областям знаний об аддикциях и ее профилактике. В статье проводится анализ материалов наукометрических систем, и предлагаются рекомендации для специалистов осуществляющих поиск в области знаний об аддикциях и профилактике аддикций.

Ключевые слова

Психология, аддикция, профилактика, наука, знания, наукограммы, наукометрия, системы, Scopus, Scimago

Современные страны мира выстраивают присущие им последовательности взаимодействия научных областей знания, что в совокупности составляет национальные системы научных знаний (знание как таковое и система образования). Взаиморасположения визуальных образов наукометрических показателей (то есть тем и категорий предметных областей научного знания) оригинально представлены на

наукометрическом портале исследовательского центра SCimago Lab (Испания) [<http://www.scimagojr.com/news.php>]. Выстраивание образов позволяет выявить качественные характеристики различных областей знаний, их весовую значимость, приоритетность и последовательность выстроенного сопряжения одних научных дисциплинарных областей с другими.

В основе сопряжения научных облас-

тей знаний лежит преимущественно цитируемость авторов – специалистов соответствующих специальности. По таким сопряжениям можно судить о том, насколько востребованы среди специалистов знания из различных областей науки, то есть о мере научного рейтинга той или иной дисциплины в их профессиональной деятельности. В свою очередь, специалист может профессионально работать с публикациями и исследованиями в другой области знания лишь в том случае, если он имеет в ней необходимые компетенции (знания, умения, навыки) [2, 3]. Это положение важно в связи с тем, что профилактическая деятельность в сфере зависимого поведения имеет системный междисциплинарный характер.

Наукометрические материалы портала SCImago отражают диапазон профессиональных компетенций специалистов (близость данных областей знаний друг к другу). Применительно к проблеме профилактики зависимого поведения в сфере образования это означает, что степень сопряженности областей медицины, психологии, социальных наук может служить прогнозным фактором (предиктом) качества профилактических продуктов – образовательных, прикладных и других. Имеет значение также, с какой областью знания – естественнонаучной или технической – исторически связана область социальных наук [3, 4].

Таким образом, современные наукометрические системы позволяют определять не только характер взаимного сопряжения профилактических знаний, но и дают возможность изначально простроить национальный уровень профилактических систем.

Однако, наукометрические данные SCImago Lab выстроены на основе показателей информационно-аналитической платформы Scopus.

Появление Scopus – крупнейшей в мире наукометрической системы, которая является единой реферативной базой данных,

объединившей более 4000 международных издательств, – радикально изменило мир научно-технической информации. Эта система позволила специалистам оперативно отслеживать динамику изучаемой предметной области и междисциплинарных направлений научно-практической работы [5, 6].

Такие возможности необычайно важны работникам сферы образования, занятым вопросами предотвращения социально опасных заболеваний и глобальных социально опасных явлений, поскольку ориентируют их в глобальном информационном пространстве и инновационном потоке, повышая тем самым эффективность трудозатрат и уровень компетентности и создавая сети профессионального общения [7, 56; 8].

Актуальность пользования информационными ресурсами тем более высока, что профилактика аддиктивного поведения детей и подростков в сфере образования сегодня выросла в междисциплинарную проблему глобального масштаба. В решение этой проблемы вовлечены специалисты всех социальных институтов, высшая школа, органы власти и законодательство.

Вместе с тем, качество научного поиска в любом информационном ресурсе зависит, очевидно, от качества поискового инструментария – навыка владения профессиональной терминологией и выбора ключевых слов.

Так, одним из «узких мест» профессионального общения превентологов, и других специалистов, на международном уровне остается недоработка профессионального глоссария [9, 10], как инструмента описания и анализа процессов и явлений психолого-социального, педагогического, экономического, экологического, юридического характера, связанных с аддиктивным поведением. Отсутствует также стандарт введения ключевых терминов для простого и расширенного поиска – односложных или в словосочетаниях.

Стремясь оценить влияние этих факторов на качество научного поиска, авторы провели пилотный поиск публикаций по проблемам профилактики аддикций среди детей и подростков в образовании. Авторы разрабатывают образовательные профилактические программы в области предотвращения аддиктивного поведения, программы подготовки специалистов-превентологов и концепцию профилактики аддиктивного поведения детей и подростков в образовательной среде в условиях мегаполиса (Москва).

Результаты поиска представлены в таблицах 1 – 5, которые составлены по состоянию ресурса на 28.10.2010 года на пе-

риод 2005-2010 гг. Предметная область поиска – только Social Sciences, ограничение поиска – Articles and Reviews.

Следует отметить, что в данном случае введение односложных ключевых слов («аддикция», «образование», «профилактика», «поведение» и др.) неоправданно и даже некорректно, так как проблема аддиктивного поведения не может быть описана малым набором слов и терминов.

Как оказалось, простая замена существительного на прилагательное, или изменение порядка ключевых слов (с сохранением смысла запроса) действительно изменяет качество полученной информа-

Таблица 1

Результативность поиска в зависимости от вариативности ключевых слов

Периодические издания за указанные пять лет		Аффилиации	число публикаций	Предметные области	число публикаций
1.1. Ключевые слова - Behavior of addicts					
Найдено источников - 134					
Addictive Behaviors	6	Universidad Complutense de Madrid	4	Psychology	95
Drug and Alcohol Dependence	6	Universite Victor Segalen Bordeaux	3	Medicine	82
Cyberpsychology and Behavior	6	Albert Eistein College of Medicine of Yeshhiva University	3	Social Sciences	39
American Journal of Drug and Alcohol Abuse	5	Universität Zürich	3	Neuroscience	21
Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA	4	University of Tsukuba	3	Pharmacology, Toxicology and Pharmaceutics	19
1.2. Ключевые слова - Addictive behaviors					
Найдено источников - 770					
Journal of Gambling Studies	105	VA Medical Center	18	Psychology	622
Cyberpsychology and Behavior	68	Yale University School of Medicine	15	Medicine	398
Addictive Behaviors	59	University of Calgary	14	Social Sciences	244
Substance Use and Misuse	26	Yale University	12	Neuroscience	93
Drug and Alcohol Dependence	16	Harvard Medical School	11	Pharmacology, Toxicology and Pharmaceutics	70

2.1. Ключевые слова - Prevention programs in education Найдено источников -1098					
AIDS Education and Prevention	53	Centers for Disease Control and Prevention	45	Social Sciences	782
AIDS Care Psychological and Socio Medical Aspects of AIDS HIV	43	Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health	25	Medicine	752
Health Education Research	38	The University of North Carolina at Chappel Hill	24	Psychology	420
Journal of School Health	25	University of Carolina, San Francisco	23	Nursing	112
Journal of Safety Research	10	University of Washington Seattle	16	Health Professionals	82
2.2. Ключевые слова - Preventive programs in education Найдено источников - 297					
AIDS Education and Prevention	14	The University of North Carolina at Chappel Hill	8	Social Sciences	206
Academic Medicine	9	University of Minnesota System	5	Medicine	200
Journal of Community Health	9	Centers for Disease Control and Prevention	5	Psychology	105
Americal Journal of Pharmaceutical Education	9	New York University	5	Nursing	35
AIDS Care Psychological and Socio Medical Aspects of AIDS HIV	8	University of Minnesota Twin Cities	5	Health Professionals	29

ции (таблица 1).

Как видно, от произвольного введения ключевых слов зависят не только объем представленных публикаций (в среднем на порядок!), но и перечень периодических изданий и представление об иерархии учреждений высшей школы. В примерах 1 (Behavior of addicts – Addictive behaviors) и 2 (Prevention programs in education – Preventive programs in education) при изменении запроса сохраняется иерархия предметных областей, но меняются приоритеты периодических изданий и аффилиации. Так, в примере 1 перечень университетов полностью меняет структуру – в первом случае это Испания, Франция, Израиль, Швейцария, Япония, во втором – США, Канада, Великобритания. Вместе с тем, опыт работы с информационными ресурсами свидетельствует о реальном расширении географии европейских исследований по ад-

диктивному поведению. В примере 2 и перечень периодических изданий, и аффилиации стабильны. Таким образом, результаты произвольного выбора ключевых слов представляются непредсказуемыми и субъективными.

О необходимости ответственного отношения к вводимому запросу и тщательного анализа данных свидетельствуют таблицы 2-5. Так, из данных таблицы 2 следует, что произвольное сужение или расширение масштаба проблемы может резко изменить объем информации в выбранную единицу времени и структуру данных по периодическим изданиям и организациям. В нашем случае, резкое укрупнение масштаба проблемы привело к трансформации сведений о ведущих периодических изданиях и аффилиациях, сместив акцент с США и Канады на Латинскую Америку и Испанию, что, скорее всего, не соответствует истинной расста-

Таблица 2

Результативность поиска в зависимости от обозначения масштаба проблемы

Периодические издания за указанные пять лет	число публикаций	Аффилиации	число публикаций	Предметные области	число публикаций
1. Ключевые слова - Prevention of addictions as problem					
Найдено источников - 129					
Journal of Gambling Studies	10	University of Maryland	5	Medicine	102
Drug and Alcohol Review	10	Pennsylvania State University	3	Psychology	77
Substance Use and Misuse	9	Yale University	3	Social Sciences	62
Journal of Studies on Alcohol and Drugs	6	Centre for Addiction and Mental Health	3	Pharmacology, Toxicology and Pharmaceutics	12
Revista Mexicana De Neurociencia	4	University of Illinois at Chicago	3	Neuroscience	8
2. Ключевые слова - Prevention of addictions as global problem					
Найдено источников - 2					
Psicooncologia	1	Centro Asistencial San Camilo	1	Psychology	2
Salud Mental	1	Instituto Nacional de Psiquiatria Ramon de la Fluence	1	Medicine	2
		Universidad Latinoamericana	1		
		Universidad Complutense de Madrid	1		
		Hospital Universitario La Paz	1		

новке сил в сфере профилактики аддикций.

Если проследить степень заинтересованности проблемой профилактики аддиктивного поведения в разных социальных институтах стран мира (таблица 3), то окажется, что сфера образования отличается от сферы социальных наук, сферы семейной психологии – ведущими университетами на момент запроса здесь указаны США, Франция, Канада и Бразилия, тогда как проблема в целом и социально-семейные ее аспекты остаются под эгидой США (в большинстве позиций), Швейцарии и Австралии. Перечень ведущих периодичес-

ких изданий здесь относительно стабилен и включает широко известные и используемые реферативные ресурсы. Активное включение Австралии, Швейцарии и Испании в глобальную профилактическую образовательную сеть подтверждается опытом работы с платформами издательства Elsevier в 2009-2010 годах. В этой таблице обращает на себя внимание также стабильность приоритетов предметных областей – несмотря на четкую тенденцию признания психологии ведущей предметной областью в сфере профилактики зависимого поведения, медицина все еще занимает ведущую позицию, хотя нередко практи-

Таблица 3

Профилактика аддиктивного поведения в разных социальных институтах стран мира в период 2005-2010 гг. (статьи и обзоры в периодической печати)

Периодические издания за указанные пять лет	число публикаций	Аффилиации	число публикаций	Предметные области	число публикаций
1. Ключевые слова - Prevention of addictive behavior (проблема в целом)					
Найдено источников -183					
Journal of Gambling Studies	14	Yale University School of Medicine	7	Medicine	150
Nicotine and Tobacco Research	6	McGill University	6	Psychology	57
Salud Mental	6	University of Washington Seattle	5	Social Sciences	23
Cyberpsychology and Behavior	4	University of Pennsylvania	4	Pharmacology, Toxicology and Pharmaceutics	15
Drug and Alcohol Dependence	4	Kaohsiung Medical University	4	Neuroscience	13
				Medicine	6
2. Ключевые слова - Prevention of addictive behavior in education					
Найдено источников - 7					
Annales Medico Psychologiques	1	National Council for Community Behavioral Healthcare	1	Psychology	5
Annual Review of Clinical Psychology	1	Association Nationale des Intervenants	1	Social	2
Eating Behaviors	1	EA 4139 Sante' et qualite' de vie	1	Sciences	
Journal of Behavioral Health Services and Research	1	University of Calgary	1	Nursing	1
Journal of Gambling Studies	1	Universidade de Sao Paulo	1		
3. Ключевые слова - Prevention of addictive behavior in social networks					
Найдено источников - 9					
Drug and Alcohol Review	3	Behavioral Research and Training Institute	1	Medicine	9
Journal of Drug Issues	2	Treatment and Addictions Research	1	Social Science	9
Drug and Alcohol Dependence	1	Center for Reducing Health Disparities	1	Business, Management and Accounting	1
Ethnicity and Health	1	Boonschoff School of Medicine	1	Neuroscience	1
Evaluation and Program Planning	1	NDRI	1	Pharmacology, Toxicology and Pharmaceutics	1
4. Ключевые слова - Prevention of addictive behavior in family					
Найдено источников - 83					
Drug and Alcohol Review	6	Arizona State University	4	Medicine	60
Journal of Gambling Studies	5	Iowa State University	3		

Продолжение Таблицы 3

Addictive Behaviors	4	Columbia University in the City of New York	3	Psychology	51
Journal of Studies on Alcohol and Drugs	4	Pennsylvania State University	2	Social Science	41
Evaluation and Program Planning	3	Yale University	2	Pharmacology, Toxicology and Pharmaceutics	11
				Neuroscience	6
5. Ключевые слова - Prevention of addictive behavior in society					
Найдено источников – 43					
Drug and Alcohol Review	13	University of Toronto	3	Medicine	31
Adolescence	2	National Drug Research Institute	3	Social Sciences	27
American Journal of Community Psychology	2	Addiction Research Institute, Zurich	2	Psychology	19
Journal of Traumatic Stress	2	Centre for Addiction and Mental Health	2	Neuroscience	2
Journal of Studies on Alcohol and Drugs	2	University of Melbourne	2	Nursing	2

чески на одном уровне с психологией и социальными науками.

Сравнивая уровень исследований в области профилактики аддиктивного поведения в сфере среднего и высшего образования (таблица 4), можно отметить, что профилактика аддиктивного поведения в средней общеобразовательной школе находится в основном в сфере внимания медицинских школ университетов Тайваня (то есть в Азиатском регионе), а профилактика аддиктивного поведения в университетах – в сфере внимания Франции, Нидерландов, Канады и Калифорнии. При этом социальные науки, медицина и психология занимают в среднем одинаковые позиции в рейтинге предметных областей.

Наиболее стабильны данные, полученные при сравнении приоритетности профилактической работы в области зависимого поведения в разных возрастных группах детско-подросткового населения (без выделения сферы образования) (таблица 5). На фоне стабильного перечня ведущих периодических изданий четко выражены международный трансконтинентальный характер проблемы профилактики аддиктивного поведения и приоритет-

ные предметные области – психология, медицина и социальные науки.

Проведенное пилотное исследование по работе с информационными ресурсами, по вопросам профилактики зависимого поведения позволяет сделать следующие **выводы**.

При поиске научной информации и об аддикции и ее профилактике необходимо пользоваться стабильным поисковым инструментарием (ключевыми словами, предметными областями, логическими операторами и кодами), не варьируя его структуру в установленном временном интервале.

Главным требованием в работе с электронными ресурсами становится постоянный и тщательный анализ массива данных не только о самих аддикциях, но и отдельно о профилактике зависимостей на протяжении всей работы с ресурсом.

В ответ на свой запрос специалист получает информацию сиюминутного характера, которая в силу динамичности ресурса может не отражать реальной расстановки сил и приоритетов в информационном пространстве знаний о проблемах аддикций и ее профилактики.

Динамика информации, выкладываемой в ответ на повторяющиеся стабиль-

Таблица 4

**Приоритетность профилактики аддиктивного поведения в системе среднего и высшего образования стран мира в период 2005-2010 гг.
(статьи и обзоры в периодической печати)**

Периодические издания за указанные пять лет	число публикаций	Аффилиации	число публикаций	Предметные области	число публикаций
1. Ключевые слова - Prevention of addictive behaviors in school					
Найдено источников - 11					
Cyberpsychology and Behavior	3	Kaohsiung Medical University	2	Psychology	8
Journal of Gambling Studies	5	Kaohsiung Medical University Chung-Ho Memorial Hospital	2	Social Sciences	6
Annales Medico Psychologiques	1	Kai-Suan Psychiatric Hospital	1	Medicate	4
CNS Spectrums	1	Institute for Neuroscience	1	Neuroscience	2
Developmental Psychology	1	Connecticut Council on Problem Gambling	1	Biochemistry, Genetics and Molecular Biology	1
2. Ключевые слова - Prevention of addictive behaviors in universities					
Найдено источников - 12					
Annales Medico Psychologiques	1	EA 4139 Sante` et qualite` de vie	1	Medicine	8
Annual Review of Clinical Psychology	1	Pennsylvania State University	1	Psychology	8
Asian Social Work and Policy Review	1	University of Amsterdam	1	Social Sciences	5
Ceskoslovenska Psychologie	1	McGill University	1	Biochemistr, Genetics and Molecular Biology	1
Cyberpsychology and Behavior	1	Claremont Graduate University	1	Health Professionals	1

ные запросы, требует дополнительного анализа данных за конкретный отрезок времени (например за год) как по профилактике аддикций, так и по проблемам

зависимого поведения.

Представляется, что следование специалистов в области профилактики зависимого поведения этим требованиям позволит сохранить адекватность и качество получаемой информации и эффективно ее использовать в научном поиске.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Nijmegen Centre for Evidence Based Practice [Electronic Resource]: – <http://www.nl/Research/ResearchInstitutes/NCEBP/>

2. Gershon Tenenbaum, Ronnie Lidor, Athanasios Papaianou, Dietmar Samulski. ISSP position stand: Competencies (occupational standards, knowledge, and practice) and their accomplishment (learning specification, essential knowledge and skills) in sport and exercise psychology // International

Таблица 5

**Приоритетность профилактической работы в области аддиктивного поведения
в разных возрастных группах**

Периодические издания за указанные пять лет	число публикаций	Аффилиации	число публикаций	Предметные области	число публикаций
1. Ключевые слова - Prevention of addictive behaviors among children					
Найдено источников - 16					
Cyberpsychology and Behavior	2	Pennsylvania State University	2	Psychology	11
Developmental Psychology	2	Kaohsiung Medical University	2	Medicine	9
Health Education Research	2	Kaohsiung Medical University Chung-Ho Memorial Hospital	2	Social Sciences	7
Journal of Gambling Studies	5	Kai-Suan Psychiatric Hospital	1	Neuroscience	3
Addictive Behaviors	1	Institute for Neuroscience	1	Biochemistry, Genetics and Molecular Biology	2
		Connecticut Council on Problem Gambling	1		
2. Ключевые слова – Prevention of addictive behaviors among adolescents					
Найдено источников - 32					
Cyberpsychology and Behavior	4	Pennsylvania State University	2	Psychology	23
Journal of Gambling Studies	3	McGill University	2	Medicine	20
Addictive Behaviors	2	Nottingham Trent University	2	Social Sciences	13
Annual Review of Clinical Psychology	2	Brown University	2	Neuroscience	4
Developmental Psychology	2	Kaohsiung Medical University	2	Pharmacology, Toxicology and Pharmaceutics	11
				Neuroscience	6
3. Ключевые слова - Prevention of addictive behaviors among students					
Найдено источников – 94					
Addictive Behaviors	7	Pennsylvania State University	5	Medicine	71
Substance Use and Misuse	5	University of Maryland	4	Social Science	56
Journal of School Health	5	University of Southern California	4	Psychology	48
Journal of American College Health	5	RAND Corporation	3	Nursing	7
Drug and Alcohol Review	4	University of Florida	3	Pharmacology, Toxicology and Pharmaceutics	7

Journal of Sport and Exercise Psychology. – 2003. – Vol. 3. – Iss. 2. – P. 155-166. – doi: 10.1080/1612197X.2003.96717093/

3. Michael A. Campion, Alexis A. Fink, Brian J. Ruggeberg, Linda Carr, Geneva M. Phillips, Ronald B. Odman. Doing competencies well: Best practices in competency modeling // Personnel Psychology. – 2011. – Vol. 64. – P. 225-262

4. Chantawee, Preecha; Erawan, Prawit; Akakul, Theerawut Indicators and Factors of educational risk assessment.

5. Крупнейшая в мире база данных рефератов и цитирования // Реферативная база данных Scopus. Электронный ресурс, доступ свободный: http://health.elsevier.ru/electronic/product_scopus/ (Просмотрено: 12.03.2012)

6. Scopus Works with European Science Foundation to Expand Arts and Humanities Coverage. Электронный ресурс, доступ свободный: http://www.elsevier.com/wps/find/authored_newsitem.cws_home/companynews05_01241 (Просмотрено: 12.03.2012)

7. Felix de Moya-Anegon, Zaida Chinchilla-Rodriguez, Benjamin Vargas-Quesada, Elena Corera-Alvarez, Francisco Jose Munoz-Fernandez, Antonio Gonzalez-Molina, Victor Herrero-Solana // Coverage analysis of Scopus: A journal metric approach. Scientometrics. – 2007. – Vol. 73. – No. 1. – P. 53-78.

8. Paula J. Hane. Elsevier Announces Scopus Service. Posted. March 15 (2004)

9. Kloda, Lorie Andrea. Use Google Scholar, Scopus and Web of Science for Comprehensive Citation Tracking. Evidence Based Library and Information Practice EBLIP 2.3[1] (2007)

10. Bakkalbasi, Nisa, Kathleen Bauer, Janis Glover and Lei Wang. «Three Options for Citation Tracking: Google Scholar, Scopus and Web of Science». Biomedical Digital Libraries 3.7 (2006).

МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА
РЕСПУБЛИКА МОРДОВИЯ, г. САРАНСК

УДК 376.2:371.3(045)

ББК 74.50

Общая педагогика, специальная педагогика



**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ
СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Кандидат психологических наук Л. Ю. Беленкова

В статье отражены теоретико-методологические аспекты проблемы проектирования технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в условиях коррекционно-развивающей среды образовательного учреждения. Автор статьи научно обосновала цель, задачи, направления, этапы и содержание коррекционно-развивающей работы, выбор форм, методов и средств, а также оптимальных условий эффективной деятельности команды специалистов по профилактике и успешной коррекции нарушений в развитии, воспитании и обучении, социальной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова

Сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья, коррекционно-развивающая среда, технология психолого-педагогического сопровождения, сопровождение детей в образовании, психолого-педагогическая помощь и поддержка детей в образовательных учреждениях, индивидуализация образовательного маршрута ребенка

В последнее десятилетие в системе образования России усилиями ученых и практиков происходит становление особой культуры поддержки и помощи ребенку в образовательном процессе – психолого-педагогическое сопровождение, разрабатываются вариативные модели сопровождения, формируется его

инфраструктура.

Идея психолого-педагогического сопровождения развития детей начала развиваться в рамках гуманизации образования. В основе концепции психолого-педагогического сопровождения лежит отечественный опыт работы психолого-медико-педагогических комиссий, специаль-

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012 год. Проект «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования».

ных образовательных учреждений, психолого-педагогических и медико-социальных центров, школьных служб сопровождения, центров психолого-педагогического консультирования, кабинетов доверия, а также зарубежный опыт оказания комплексной помощи детям.

Значимость идеи психолого-педагогического сопровождения развития детей с ограниченными возможностями здоровья обусловлена рядом причин: усилением гуманистических тенденций в обществе; увеличением количества детей с ограниченными возможностями здоровья различных категорий; узким рынком образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья; повышением активности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, и их готовностью включиться в процесс абилитации и реабилитации собственного ребенка; созданием условий для инновационной нормативно-правовой поддержки, гарантирующей семье право выбора образовательного маршрута для ребенка; новыми государственными требованиями к качеству образовательных услуг на всех ступенях обучения и воспитания детей.

Сопровождение предполагает создание условий для индивидуализации, самоопределения, самоактуализации и самореализации личности ребенка, что способствует социальному благополучию и адаптации к окружающей действительности на последующих возрастных этапах.

Полноценное развитие ребенка как неотъемлемое право и одна из важнейших задач образования на современном этапе требует поиска наиболее эффективных путей достижения этой цели. Защита права на охрану и укрепление здоровья, на свободное развитие в соответствии с индивидуальными возможностями становятся сферой деятельности, в которой тесно переплетаются интересы родителей, медицинских работников, педагогов, психологов, различных социальных институтов, всего общества в целом. Его реализа-

ции способствует технология психолого-педагогического сопровождения, которая предполагает разработку современного содержания и разнообразных форм оказания помощи и поддержки детей, в том числе и в образовательном процессе.

Дети данной категории не могут обучаться по обычным образовательным программам. Большинство педагогов выборочно используют имеющиеся коррекционные программы. Большинство психологов за основу при обследовании детей с нарушениями в развитии берут разработанные диагностические материалы, немногие из них пытаются составить индивидуальную диагностическую карту, выборочно прибегая к имеющимся диагностическим материалам. Педагоги и психологи проходят долгий путь, прежде чем определиться, как работать с ребенком, так как наблюдается дефицит разработок по их обследованию и обучению. Обнаруживается явная недостаточность осведомленности всех специалистов о существующих современных технологиях обучения и воспитания детей указанной категории. Даже то, что создается специалистами, остается в пределах того учреждения, где они работают, в то же время созданное имеет кустарный характер и применяется хаотично, что естественным образом сказывается на результатах в целом.

Проблема оказания реальной своевременной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья усугубляется еще и тем, что наблюдается некоторая односторонность в работе со стороны педагога и психолога. Так, работа психолога в образовательных учреждениях по существу сводится к диагностической деятельности, бесспорно очень важному этапу в работе с ребенком, имеющим отклонения в развитии. Что же касается работы педагогов, то дети с ограниченными возможностями здоровья по большому счету, занимают в общем составе класса (группы), однако результаты их обучения весьма низкие. Соответственно такие дети

нуждаются в индивидуальном подходе в рамках массовой школы и определении путей коррекционной работы согласно их возможностям. Именно поэтому организация психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях коррекционно-развивающей среды образовательного учреждения предполагает создание оптимальных условий, максимально приближенных к реальной атмосфере специального (коррекционного) образовательного учреждения.

Парадигма психолого-педагогического сопровождения приобрела особую популярность среди моделей психологической службы в образовании (Э. М. Александровская, М. Р. Битянова, Е. И. Казакова, Е. А. Козырева, Р. В. Овчарова, Т. И. Чиркова и др.). Многие авторы признают обусловленность специфики данной проблемы различиями в образовательных задачах, возможностях и ориентирах, других характеристиках конкретных образовательных сред: детского сада (Г. Л. Бардиер, И. В. Ромазан, Т. С. Чередникова, Т. И. Чиркова и др.), школы (Э. М. Александровская, И. А. Баева, М. Р. Битянова, Е. И. Казакова, Е. А. Козырева, Т. Л. Порошинская, Л. В. Тарабакина и др.), средних и высших профессиональных учебных заведений (Ж. О. Андреева, В. К. Багирбеков, Р. О. Агавелян, Ю. М. Львин).

Несмотря на достаточно большое количество публикаций по проблеме психолого-педагогического сопровождения, недостаточно изучена специфика сопровождающей работы применительно к различным категориям сопровождаемых в разных типах образовательных учреждений. Именно поэтому проблему психолого-педагогического сопровождения развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья мы относим к разряду малоизученных. Исследования, проведенные в последнее время по данной тематике, позволяют сделать вывод о ее актуальности.

Обращаясь к толкованию понятия «со-

провождение», следует отметить этимологическую составляющую, имеющую несколько содержательных трактовок. Смысл толкования зависит от области применения слова, но обозначает одновременно происхождение явления или действия. В научном контексте, термин «сопровождение» трактуется как действие, сопутствующее какому-либо явлению. В словаре русского языка сопровождать означает идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожаемого. В соответствии с этим сопровождение ребенка по его жизненному пути – это движение вместе с ним, рядом с ним.

Широкое распространение сегодня получило понятие о сопровождении как о различных технологиях оказания специализированной помощи и поддержки ребенку в условиях образования, технологиях взаимодействия педагога-психолога с другими специалистами образования, психологической службы, с образовательной средой в целом.

В психологии «сопровождение» – это системная комплексная технология социально-психологической помощи личности (Г. Л. Бардиер, М. Р. Битянова, Е. И. Казакова, Н. А. Менчинская, В. С. Мухина, Ю. В. Слюсарев, Л. М. Шипицина, И. С. Якиманская и др.).

В настоящее время в научной литературе термин «сопровождение» понимается, прежде всего, как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности. Необходимо заметить, что термин «поддержка» понимается как сохранение личностного потенциала и содействие его становлению. Сущность такой поддержки заключается в реализации права на полноценное развитие личности и ее самореализацию в социуме.

Термины «сопровождение» (М. Р. Битянова, И. А. Кибак, Н. Л. Коновалова, Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова, Т. М. Чурекова и др.) и «поддержка» (А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, Т. Г. Гордон, О. С. Газ-

ман, В. К. Зарецкий, Т. А. Мерцалов, А. В. Мудрик, И. Ю. Шустова и др.) употребляются в качестве обозначения системы деятельности педагога-психолога, как особого вида оказания психолого-педагогической помощи, т. е. как синонимы. Поэтому мы будем придерживаться того же мнения и рассмотрим подробно те интерпретации термина сопровождения, которые помогают решить поставленные задачи.

На современном этапе методологическими основами технологии проектирования психолого-педагогического сопровождения выступают:

- личностно-ориентированный (личностно-центрированный) подход (К. Роджерс, И. С. Якиманская, Б. З. Вульф, Ю. В. Синягин, Н. Ю. Синягина, Е. В. Селезнева), определяющий приоритетность потребностей, целей и ценностей развития личности ребенка при построении системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, максимальный учет индивидуальных, субъектных и личностных особенностей детей (с этих позиций сопровождение должно ориентироваться на потребности и интересы конкретного ребенка, логику его развития, а не на заданные извне задачи) [4; 10; 13];

- антропологическая парадигма в психологии и педагогике (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев), предполагающая целостный подход к человеку, смещение анализа с отдельных функций и свойств (внимание, память, произвольность и др.) на рассмотрение целостной ситуации развития ребенка в контексте его связей и отношений с другими [6. С. 17];

- концепция психического и психологического здоровья детей (И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан), рассматривающая в качестве предмета работы практического психолога в образовании – проблемы развития личности в условиях конкретного образовательного пространства, влияющие на состояние ее

психологического здоровья; отдающая приоритет психопрофилактике возникновения проблем, в том числе через мониторинг и коррекцию параметров образовательного пространства [5. С. 53];

- парадигма развивающего образования (Д. Б. Эльконин), утверждающая необходимость проектирования такой системы образования, которая не только учит детей знаниям и умениям, но обеспечивает развитие фундаментальных человеческих способностей и личностных качеств, что предполагает серьезную «психологизацию» педагогической практики [12. С. 32];

- теория педагогической поддержки (Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин), утверждающая необходимость сопровождения процесса индивидуализации личности, развитие ее «самости», создания условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом [9. С. 19];

- проектный подход в организации психолого-медико-социального сопровождения (Е. В. Бурмистрова, М. Р. Битянов, А. И. Красилов и А. П. Новгородцева), ориентирующий на создание (проектирование) в образовательной среде условий для кооперации всех субъектов образовательного процесса в проблемной ситуации [2; 3; 8];

- коррекционно-развивающий подход в организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяющий не только своевременно выявить детей, нуждающихся в более точной диагностике, но и начать коррекционно-развивающее обучение с тем, чтобы предупредить возможное неблагополучие в дальнейшем развитии ребенка (С. Д. Забрамная, В. И. Лубовский, А. Р. Лурия, К. С. Лебединская, Ж. И. Шиф).

Парадигма гуманистического, развивающего, личностно-ориентированного образования определяет новые требования к принципам и методам психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в образовательном процессе.

Концепция сопровождения как образовательная технология разработана Е. И. Казаковой. Источниками создания данной концепции послужили исследования и опыт оказания комплексной помощи детям в специализированных учреждениях, а так же опытно-экспериментальная и инновационная деятельность специалистов, взаимодействующих с детьми в системе образования. Исходным положением для формирования теории и практики комплексного сопровождения стал системно-ориентированный подход, в частности, важнейшее его положение о приоритете опоры на индивидуально-личностный потенциал субъекта, приоритет ответственности за совершаемый выбор. Исходя из этого, автор дает следующее определение сопровождению: «... это помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора. Это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка» [7. С. 5]. В данном контексте процесс сопровождения выступает как помощь субъекту развития в совершении выбора самоопределения, формировании ориентационного поля, ответственность за действия в котором несет сам субъект. Однако для реализации права свободного выбора специалистам сопровождения сначала необходимо научить ребенка выбирать, помогая ему разобраться в сути проблемной ситуации, вырабатывать определенные стратегии принятия решения.

Е. И. Казакова четко разделяет сопровождение как метод, как процесс и как службу. Согласно ее взглядам, метод сопровождения – это способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба сопровождения развития - это

средство реализации процесса сопровождения [7. С. 12]. В теории сопровождения Е. И. Казаковой относительно развития детей дошкольного возраста утверждается, что в каждом конкретном случае носителем проблемы ребенка выступает как сам ребенок, так и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители.

Процесс сопровождения развития ребенка осуществляется на основе следующих принципов: междисциплинарность и мультидисциплинарность (согласованная работа команды специалистов сопровождения: психолога, социального педагога, учителя-логопеда, дефектолога, медицинского работника (врача-педиатра и психиатра), учителя ЛФК, педагога); непрерывность (непрерывное сопровождение в течение всего периода решения проблем ребенка); системность, комплексность (единство диагностики, коррекции и развития – определение основных задач и мероприятий по оказанию помощи ребенку должно основываться на комплексной, качественной диагностике, позволяющей выявить не только его проблемные, но и резервные возможности, на которые можно будет опираться при проведении работы с детьми), целостность (решение проблем развития ребенка во взаимосвязи с семьей, социальным окружением, обществом); непрерывность и преемственность (обеспечение сопровождения ребенка на всем периоде его обучения в образовательном учреждении, и преемственность в решении задач сопровождения с учетом специфики задач развития в соответствующем возрасте, а также задач обучения и воспитания на определенной ступени образования; организация преемственности в работе специалистов дошкольного, общего, начального профессионального образования, специализированных центров и служб по сопровождению ребенка); рекомендательный характер советов сопровождающего; приоритет интересов ребенка (решение каждой проблемной ситуации с максимальной

пользой для ребенка); активная позиция ребенка (главным становится не решить проблемы за ребенка, но научить его решать проблемы самостоятельно, создать условия для становления способности ребенка к саморазвитию); превентивность: необходимо обеспечить переход от принципа «скорой помощи» (реагирования на уже возникшие проблемы) к предупреждению возникновения проблемных ситуаций.

Эти принципы позволяют реализовать на практике такие виды психолого-педагогического сопровождения, как индивидуальное и системное. Так, индивидуальное сопровождение детей в образовательных учреждениях предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска» и гарантированную помощь тем детям, которые в ней нуждаются. Следовательно, можно рассматривать такое сопровождение как форму организации деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении, как модель осуществления психолого-педагогической работы. В то время как системное сопровождение, по мнению Л. М. Шипицыной, осуществляется независимыми центрами и службами в нескольких направлениях: в реализации определенных программ образования; в проектировании новых типов образовательных учреждений; в создании коррекционно-профилактических программ [11. С. 48]. На практике же системное сопровождение осуществляется либо по запросу администрации, либо запросу родителей, либо в ходе массового обследования детей. В данном случае индивидуальная работа с ребенком находится в соподчиненном отношении.

Воплощая на практике идеи гуманистического и личностно-ориентированного образования, технология сопровождения в образовании становится необходимой составляющей образовательной системы, позволяющей создавать условия для полноценного развития детей. В данном контексте под сопровождением по-

нимается не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей, профилактической, защитно-правовой, реабилитационной и оздоравливающей работы с детьми, а именно комплексная деятельность специалистов, направленная на решение задач коррекции, развития, обучения, воспитания, социализации детей и подростков.

Система сопровождения не должна работать исключительно с последствиями несовершенной организации обучения и воспитания, с «педагогическим браком». Не достаточным на практике оказывается и принцип работы системы «по запросу» субъектов образовательного процесса. Сегодня осуществляется переход системы на принципы опережающего (превентивного) сопровождения. Осуществляется поиск форм и способов работы не столько для образования, сколько – с самим образованием: его процессами и участниками.

Парадигма развивающего, личностно-ориентированного образования предполагает также новые подходы к организации диагностической, коррекционной и развивающей работы в системе сопровождения.

Анализ показывает, что обоснованные в отечественной психологии методологические принципы «прогностичности диагностики» и «единства диагностики и коррекции развития», к сожалению, не всегда реализуются в работе педагогов-психологов, считает Д. Б. Эльконин [12. С. 37]. Заключение по результатам психодиагностики, полученное педагогом от психолога, часто не открывает для последнего возможности для соответствующих выводов и практических действий. Наряду с традиционной селективной психодиагностикой (диагностикой отбора) необходимо шире применять на практике методы и методики диагностики развития, что позволит от констатации наличных психологических особенностей ребенка перейти к исследованию условий оптимального развития ребенка в образовательных процессах, обо-

снованию оптимальной тактики и стратегии работы с ним, выступить в качестве «ориентатора детского развития», полагает А. Г. Асмолов [1. С. 66]. Актуальным становится разработка и применение в системе сопровождения психодиагностических методов, имеющих «высокую педагогическую валидность». В системе сопровождения появляется особый предмет диагностики – ситуация развития ребенка, отношения возникающие между участниками учебно-воспитательного процесса, процесс сотрудничества ребенка со взрослым и сверстниками. Масштаб объекта диагностики может варьироваться: от традиционной диагностики детско-родительских отношений до комплексного анализа образовательной среды конкретного учреждения.

Опираясь на описанную выше концепцию сопровождения Е. И. Казаковой, многие исследователи разрабатывают и внедряют различные системы и модели сопровождения, как в образовательных учреждениях, так и в профессиональной деятельности. Так, М. Р. Битянова рассматривает сопровождение в качестве одного из приоритетных направлений деятельности психолога образования и определяет его как систему профессиональной деятельности психолога, предполагающую создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия. Она видит задачу педагога-психолога при взаимодействии с ребенком в создании условий для продуктивного продвижения по тем путям, которые он выбрал сам в соответствии с требованиями педагога и семьи. Другими словами, автор считает, что психолого-педагогическое сопровождение – это научное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса [3. С. 31].

В соответствии с этим определяются конкретные формы и содержание деятельности специалистов в рамках сопровождения. Все они традиционны – комплекс-

ная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, родителей, других участников образовательного процесса, экспертная деятельность по определению и корректировке индивидуального образовательного маршрута, социально-диспетчерская деятельность (в рамках взаимодействия отдельных специалистов и служб помощи ребенку и его семье). Каждое направление включается в единый процесс сопровождения, обретая свою специфику, конкретное содержательное наполнение.

В целом подход автора базируется на том, что сопровождение – это проектирование коррекционно-развивающей образовательной среды, исходящее из общегуманистического представления о необходимости максимального раскрытия возможностей и личностного потенциала ребенка (создания условий для максимально успешного обучения конкретного ребенка) с учетом возрастных нормативов развития, основных новообразований возраста как критериев адекватности образовательных воздействий в логике собственного развития ребенка, приоритетности его потребностей, целей и ценностей [3. С. 32].

Ведущей идеей сопровождения является понимание специалистами необходимости самостоятельности ребенка в решении его проблем развития. В рамках этой идеологии могут быть выделены концептуальные следствия сопровождения, которые включают: во-первых, систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе школьного обучения; во-вторых, создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения; в-третьих, создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии и обучении.

Таким образом, сама технология процесса психолого-педагогического сопровождения может быть определена как: 1) постоянное отслеживание (в режиме мониторинга) детской популяции в соответствии с выделяемыми критериями; 2) выявление детей «группы риска» по дезадаптивному состоянию; 3) анализ особенностей предполагаемой дезадаптации детей, выявляемых в результате мониторинга; 4) оценка уровня актуального развития этих детей, в том числе их индивидуальных адаптационных и ресурсных возможностей на данный момент времени (последнее можно определить только в условиях углубленного индивидуального обследования ребенка различными специалистами сопровождения); 5) индивидуализация образовательного маршрута ребенка и участие в реализации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута всех специалистов сопровождения (именно в ходе подобных изменений как образовательной среды, так и состояния ребенка возможно достижение оптимального соотношения между воздействиями образовательной среды и развитием ребенка); 6) оценка эффективности проведенных мероприятий по взаимному изменению образовательной среды и ребенка.

Для эффективной реализации подобной технологии необходимо решение следующих задач: 1) определение типологических критериев состояния ребенка; 2) оценка таких компонентов образовательных воздействий, как объем, структурная сложность, эмоционально-мотивационная насыщенность; 3) оценка характеристик этих показателей; 4) определение оптимальной периодичности мониторинга, позволяющего своевременно отслеживать возможные изменения образовательной среды и состояния ребенка (например, в условиях смены классного руководителя, введения инновационных образовательных программ, заболевания ребенка, изменения его внутрисемейных от-

ношений и т. п.); 5) разработка технологий взаимодействия различных специалистов сопровождения, реализующих внеучебную специализированную помощь; 6) определение необходимой продолжительности индивидуального контроля за эффективностью проведенных мероприятий. Только при реализации всех этих положений и решении указанных задач, на наш взгляд, можно говорить о сопровождении как об одной из реальных образовательных технологий.

Нам представляется правильным определять содержание процесса сопровождения как постоянное поддержание оптимальной адаптированности образовательной среды к возможностям ребенка. Первым выводом из такого понимания сопровождения является необходимость строгого индивидуально определяемого дозирования образовательных нагрузок на ребенка. С одной стороны, они должны быть оптимальными и достаточными для полноценного развития ребенка, с другой – не выходить за пределы индивидуально допустимых для данного ребенка нагрузок с целью не спровоцировать срыв адаптации. В связи с этим возникает необходимость определения критериев дозирования нагрузок как основное условие эффективности процесса сопровождения.

Рассматривая ребенка с ограниченными возможностями здоровья как субъекта коррекционно-развивающей образовательной среды, можно говорить о том, что цели и задачи психолого-педагогического сопровождения – это непрерывное поддержание силами всех специалистов равновесной ситуации между реальными возможностями ребенка, которые определяются внутренними условиями и закономерностями его индивидуального развития, и динамическими показателями образовательных воздействий со стороны педагогов, родителей, других субъектов образовательного процесса. Исходя из этого, образовательные воздействия должны быть оптимальными, т. е. не превышать

пределов индивидуальных адаптационных возможностей ребенка.

Из всего вышесказанного следует, что первостепенными задачами сопровождения являются: определение индивидуальных показателей максимально-допустимых образовательных воздействий (нагрузок); определение критериев дезадаптивного состояния ребенка, т. е. ситуации, когда ребенок не может адекватно и эффективно развиваться.

Таким образом, содержанием психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в коррекционно-развивающей среде является создание такой оптимальной ситуации ее организации, когда возможно адекватное приспособление ее к особенностям ребенка в виде коррекционно-развивающего обучения и специализированной помощи и поддержки развития ребенка (организация вариативных программ обучения, организация межличностного взаимодействия, структуры самого образовательного пространства и т. п.).

В системе коррекционно-развивающего обучения следует различать аспекты коррекционной и развивающей работы. Если в коррекционной работе специалист системы сопровождения имеет определенный эталон психического развития, к которому стремится приблизить ребенка, то в развивающей работе он ориентируется на средневозрастные нормы развития для создания таких условий развития, в которых ребенок сможет подняться на оптимальный для него уровень развития. Суть коррекционной работы состоит в исправлении отклонений, развивающей – в раскрытии потенциальных возможностей ребенка. Между тем развивающая работа выступает не просто тренингом определенной способности, она ориентирована на работу с другими факторами, определяющими продвижение в образовательном процессе. Исходя из этого, норма развития рассматривается нами как высшая степень

достижения возможностей для данного возраста, т. е. норма – это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно при соответствующих условиях.

Сегодня в системе психолого-педагогического сопровождения наряду с рассмотренными выше традиционными видами деятельности реализуется такое комплексное направление как разработка (проектирование) образовательных программ. Подобные возможности открываются в связи со складывающимся различием учебной и образовательной программ. В учебной программе акцент делается на овладение знаниями, умениями, навыками, в образовательной программе основное внимание уделяется становлению и развитию личности в совокупности ее когнитивных, эмоциональных, мотивационно-потребностных характеристик. Таким образом, образовательная программа в отличие от учебной должна выполнять не только обучающую, но и диагностическую, коррекционную, прогностическую функции, что предполагает изучение стартовых возможностей и динамики развития ребенка в образовательном процессе, и, следовательно, предполагает построение системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Основанием проектирования образовательной программы является возрастнo-нормативная модель развития ребенка определенного возраста, в которой дается характеристика его развития в виде последовательности ситуаций и типов развития. Индивидуальная образовательная траектория проектируется совместно педагогом-психологом и учителем. Процесс проектирования включает в себя несколько этапов:

1 этап – мотивационный предполагает: установление эмоционального контакта между педагогом и психологом; обсуждение предполагаемых результатов и условий сотрудничества; уточнение профессиональных ожиданий.

2 этап – концептуальный включает: рас-

крытие смысла и содержания предстоящей работы для педагога; определение роли, статуса и общей профессиональной позиции учителя и психолога, распределение функциональных обязанностей; формирование общей цели, задач, мотивов, смысла сотрудничества.

3 этап – проективный предполагает разработку проекта образовательной программы на основании ориентировочной диагностики уровня развития; ознакомление с проектом программы других участников процесса; психолого-педагогическую подготовку участников образовательного процесса.

4 этап – реализация проекта включает: практическую реализацию программы;

текущую педагогическую диагностику, анализ и рефлекссию процесса реализации; текущую психологическую диагностику для определения причин и направления разрешения затруднений.

5 этап – рефлексивно-диагностический предполагает: завершение процесса; итоговую диагностику; совместный анализ результатов; рефлекссию, внесение предложений по проектированию программы перехода на следующую ступень развития.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов и приемов коррекционно-развивающей работы с детьми, оно выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, социализации.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65-86.

2. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.

3. Бурмистрова, Е. В. Ситуации личностного развития как предметная деятельность психолога экстренной психологической помощи / Е. В. Бурмистрова // Московский психотерапевтический журнал. – 2006. – № 4. – С. 26-40.

4. Вульф, Б. З. Интересы и потребности современных детей и подростков / Б. З. Вульф, Синягин, Н. Ю. Синягина, Е. В. Селезнева. – М.: КАРО, 2007. – 144 с.

5. Дубровина, И. В. Психология / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан. – М.: Академия, 2010. – 464 с.

6. Слободчиков, В. И. Психология человека: введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

7. Казакова, Е. И. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Е. И. Казакова. – СПб.: Изд-во ИСПиП, 2000. – 108 с.

8. Красилов, А. И. Методические рекомендации по освоению активных методов обучения / А. И. Красилов, А. П. Новгородцева. – М.: ЦМК ПК, 1991. – 71 с.

9. Михайлова, Н. Н. Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.

10. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: монография / К. Роджерс. – М.: Психотерапия, 2008. – 464 с.

11. Шипицына, Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шипицына, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова, Р. В. Демьянчук, Н. Н. Яковлева / под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 240 с.

12. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М.: Академия, 2008. – 384 с.

13. Якиманская, И. С. Педагогическая психология. Основные проблемы / И. С. Якиманская. – М.: МОДЭК, 2008. – 359 с.

МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА
РЕСПУБЛИКА МОРДОВИЯ, г. САРАНСК

УДК 376.091:373(045)

ББК 74.50

Общая педагогика, специальная педагогика



ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА
КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ*

Кандидат педагогических наук О. В. Бобкова

Статья посвящена анализу задач педагогического сопровождения процесса коммуникативного развития школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной интеграции. Автором рассматриваются проблемы выбора адекватных форм и технологий работы по формированию навыков общения и взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся школьников в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова

Дети с ограниченными возможностями здоровья, интегрированное обучение, психолого-педагогическое сопровождение, технологии, коммуникативное развитие

На рубеже столетий общество пришло к пониманию того, что важнейшим условием устойчивого социального развития является качественное образование и гарантированная возможность его получения для всех групп населения. Именно поэтому одним из приоритетных направлений курса на модернизацию страны является совершенствование системы образования.

Свойственная современной педагогике гуманистическая направленность и ориентация на личность, представление о её уникальности обуславливает пони-

мание ценности для общества каждого человека. Сложившееся понимание прав личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья предполагает отрицательное отношение педагогического сообщества к изоляции таких детей в учреждениях системы специального образования. Как наиболее адекватный путь обеспечения доступа к качественному образованию школьников с ограниченными возможностями здоровья в настоящее время рассматривается реализация вариативных моделей их социальной и педагогической интеграции. Вместе с тем, для зна-

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012 год. Проект «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования».

чительной части детей, имеющих различные отклонения в развитии, затруднено обучение в общеобразовательных учебных заведениях без обеспечения им специальной коррекционно-педагогической помощи и создания адекватных условий для реализации их особых образовательных потребностей.

В соответствии с этим, педагогическая интеграция детей с особыми образовательными потребностями сегодня определяется как процесс и результат предоставления прав и реальных возможностей получать общее образование наравне с нормально развивающимися школьниками, но при обязательном создании условий, компенсирующих им отклонения в развитии.

В настоящее время в российском образовании сложились и развиваются две формы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья: интернальная (интеграция внутри системы специального образования) и экстернальная (взаимодействие специалистов специального и массового образования). Экстернальная интеграция предоставляя, с одной стороны, максимальные возможности для социализации детей с особыми образовательными потребностями, с другой стороны, создает значительные трудности для педагогов и самих учащихся (необходимость создания адекватных материально-технических условий, разработка специальных программ обучения и воспитания, учитывающих специфику психофизического развития школьников, специальная подготовка педагогов массовых общеобразовательных школ к общению и работе с этой категорией учащихся и их родителями, целенаправленная работа по формированию навыков общения и адекватного взаимодействия учащихся в учебно-воспитательном процессе).

По мнению Э. М. Александровской, М. Р. Битяновой, Е. И. Казаковой, Л. М. Шипициной и других, эффективность интеграции определяет наличие грамотной си-

стемы психолого-педагогического сопровождения, включающей помимо систематического наблюдения за детьми, разработки и реализации индивидуальных программ обучения и коррекции такую важную составляющую, как работа с социальным окружением в которое интегрируется ребенок.

Психолого-педагогическое сопровождение определяется как особая культура поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе. В настоящее время актуальными задачами являются разработка вариативных моделей сопровождения, соответствующих технологий, формирование его инфраструктуры [3. С. 131].

Исследователями отмечается, что особенностями данной категории детей препятствуют спонтанному развитию их взаимодействия и отношений со сверстниками. При этом подчеркивается, что в сложившейся в массовой общеобразовательной школе системе преподавания педагоги нацелены, в первую очередь, на передачу содержания учебной информации. В меньшей степени они обращают свое внимание на развитие взаимоотношений между детьми с ограниченными возможностями здоровья, даже если они обучаются в одном классе (классы коррекции, классы компенсирующего обучения) в условиях массовой общеобразовательной школы. Особые сложности возникают у педагогов при организации общения нормально развивающихся школьников и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Как указывают Н. Ю. Синягина, С. Г. Косарецкий и другие исследователи, в среде педагогов и здоровых детей часто доминируют негативные стереотипы и установки по отношению к детям с особенностями в развитии.

Подобным образом, подчеркивает Л. М. Шипицина, на ограничения, обусловленные нарушением в развитии, накладываются ограничения, связанные с соци-

ально-психологическими условиями жизнедеятельности, обучения и воспитания. Именно поэтому процесс педагогического сопровождения должен быть направлен на формирование у педагогов и учащихся толерантности к детям с особенностями в развитии, преодоление стереотипов, отрицательных установок. В этом педагогам требуется помощь специалистов системы психолого-педагогического сопровождения: педагога-психолога, логопеда, дефектолога [5. С. 55].

М. Р. Битянова отмечает, что каждый период детского развития начинается в сфере человеческих отношений. Любая деятельность не может развиваться, если она не встроена в систему отношений ребенка с обществом. Поэтому учебно-воспитательный процесс определяет необходимость социальной активности детей, формирования у них доверия к окружающему миру через ситуацию успеха, как в основной учебной деятельности, так и в общении со сверстниками и учителями.

У детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо формировать социальную компетентность, навыки общения с окружающими. Преодоление социальной изоляции, расширение возможностей произвольного взаимодействия со сверстниками является условием позитивных изменений в развитии таких детей.

Уровень коммуникативного развития во многом определяет успешность адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья к школе, в частности его эмоциональное благополучие в классном коллективе. Неумение контактировать с ровесниками сужает круг друзей, вызывает ощущения неприязни, одиночества в классе, может провоцировать асоциальные формы поведения.

Коммуникативное развитие учащихся с ограниченными возможностями здоровья может рассматриваться в образовательном процессе не только как условие сегодняшней эффективности и благополу-

чия ученика, но и как ресурс благополучия его будущей взрослой жизни.

Анализ результатов исследований И. А. Зимней, А. К. Марковой, А. В. Хуторского, Л. А. Петровской, Ю. Н. Емельянова, Е. В. Сидоренко и других авторов показывает, что коммуникативное развитие предполагает формирование следующих компонентов, находящихся во взаимовлиянии: когнитивного, ценностно-смыслового, личностного, эмоционального и поведенческого. При этом исследователями отмечается, что коммуникативное развитие будет эффективным, если в нем обеспечивается развитие каждого из указанных компонентов.

Для того чтобы определить необходимый уровень сформированности каждого компонента для младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья, необходимо дать их характеристику.

Когнитивный компонент образуют знания о личностных качествах, способствующих и препятствующих общению, об эмоциях и чувствах, всегда сопровождающих его, о поведенческой стороне общения.

Для возрастного уровня младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья актуальны и доступны знания о самом себе и других людях.

Ценностно-смысловой компонент — личностные ценности, которые активизируются в общении. Они проявляются в отношении к себе и другим людям, регулируют общение, придавая ему определенный смысл.

В младшем школьном возрасте у детей с ограниченными возможностями здоровья формируются представления о нравственных ценностях и отношении к себе (самоуважение) и другим людям (принятие их, уважение к ним).

Личностный компонент образуют особенности личности ребенка, вступающего в общение, которые естественным образом влияют на содержание, процесс и сущность коммуникации.

По мнению исследователей И. А. Зимней, А. К. Марковой, А. В. Хуторского и других, основой для коммуникативного развития младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья должно стать развитие у детей адекватной самооценки и уверенности в себе, доброжелательности и уважения к людям, честности, эмоциональной стабильности, неагрессивности и неконфликтности.

Эмоциональный компонент коммуникативного развития связан с созданием и поддержанием позитивного эмоционального контакта с собеседником, умением реагировать на изменение состояния партнера. Обозначенные составляющие эмоционального компонента в доступной форме могут вырабатываться у младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья.

Поведенческий компонент образуют коммуникативные умения, способы деятельности и опыт, который объединяет в себе на уровне поведения все проявления коммуникативного развития [2. С. 187].

Школьники с ограниченными возможностями здоровья не всегда адекватно могут выразить свои мысли, чувства, ощущения, что является препятствием для установления полноценного контакта со взрослым. В то же время младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками. В этом возрасте многие негативные черты уже сформированы, но их преодоление вполне возможно. У старших школьников подобная коррекция требует существенных усилий.

Условно коммуникативные умения можно разделить на две группы, находящиеся во взаимодействии и взаимопроникновении:

– базовые, отражающие содержательную суть общения: приветствие; прощание; обращение; просьба о поддержке, помощи, об услуге; оказание поддержки, помощи, услуги; благодарность; отказ; прощение;

– процессуальные, обеспечивающие общение как процесс: умение говорить перед другими; слушать других; сотрудничать; управлять и подчиняться [2. С. 189].

Приведенная классификация может служить основой системы развития коммуникативных умений учащихся с ограниченными возможностями здоровья и выбора адекватной технологии педагогического сопровождения.

М. Р. Битянова указывает, что программы коррекционно-развивающей работы с детьми в рамках педагогического сопровождения должны включать задачи развития и коррекции коммуникативных навыков: формирование установок на взаимодействие и доброжелательное отношение к одноклассникам и другим окружающим людям (взрослым и детям); овладение средствами общения и формирование умения владеть ими; формирование представлений об этических нормах в человеческих взаимоотношениях; развитие умения оказывать и принимать знаки внимания, слушать и понимать другого; формирование установок на сотрудничество, умение работать в группе; развитие способности работать в «коллективно-распределительных» видах деятельности [3. С. 128].

Для формирования базовых коммуникативных умений школьников с ограниченными возможностями здоровья педагогами и психологами предлагается использование специально созданных ситуаций общения и дидактических игр в процессе изучения учебного материала на уроках по различным предметам.

М. Р. Битянова дает ряд рекомендаций по содержанию коррекционно-развивающей работы, направленной на коммуникативное развитие, в ходе реализации педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Так, автор указывает на необходимость использования игр и групповых или парных упражнений, предполагающих организацию внутригруппового сотрудничества и

распределения ответственности. Также отмечается эффективность применения с этой целью сюжетно-ролевых игр, в ходе которых детьми принимаются различные ролевые обстоятельства [3. С. 130].

Для детей с ограниченными возможностями здоровья, включенных в систему экстернальной интеграции, особое значение, с нашей точки зрения, приобретает формирование умения взаимодействовать с нормально развивающимися школьниками в учебно-воспитательном процессе. В свою очередь, последним необходимо получить положительный опыт общения с «особыми» сверстниками. Данная задача может быть решена, если для проведения специальных упражнений и игр будут организованы совместные занятия для учащихся обеих категорий во внеурочное время.

И. Н. Агафоновой также предлагается проведение во внеучебное время специально организованных занятий – «Уроков общения».

На подобных занятиях предполагается создание условий, в которых школьники через совместные игры и упражнения открывают закономерности и особенности общения и поведения в мире людей, а также развивают важные для этого качества и умения.

Исследователем предлагается комплектовать группы с учетом индивидуальных особенностей детей (4-5 чел.). В процессе «Урока общения» каждому ребенку предоставляется возможность что-либо сделать, сказать и быть услышанным и понятым. Класс предлагается делить на две-три подгруппы с переменным составом [1. С. 17].

Мы полагаем, что предложенный данным автором вариант проведения «Уроков общения», может быть эффективно использован в работе, направленной на коммуникативное развитие младших школьников в условиях интегрированного обучения. Подобные занятия могут объединить во внеурочное время нормально раз-

вивающихся школьников и учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Их проведение в таком случае потребует объединения действий педагогов, педагогов-психологов и других специалистов, реализующих психолого-педагогическое сопровождение детей.

Данные занятия способны помочь в решении следующих задач:

- создание условий для более полного знакомства детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся учащихся между собой, самопринятия, познания и принятия «особых» детей, уважения к ним;
- формирование умения обращаться к другим людям (одноклассникам, взрослым), вступать в ситуацию общения, придерживаясь принятых в обществе правил;
- развитие умения сотрудничать в паре и группе одноклассников;
- развитие коммуникативных умений приветствия и прощания;
- обогащение понимания эмоций детьми;
- профилактика и коррекция неадекватной самооценки и предвзятого отношения к людям, имеющим особенности развития.

В подобные уроки включаются различные упражнения и игры для совершенствования невербальных способов общения. Задания направлены на то, чтобы по особенностям выразительных движений и жестов школьники научились понимать определенные эмоциональные состояния окружающих и адекватно использовать невербальные способы общения для эффективного взаимодействия с людьми. Такие игры и упражнения нацелены на развитие воображения, способности действовать в различных вымышленных и реальных жизненных ситуациях.

Детям с ограниченными возможностями здоровья особенно важно практиковаться в разговорном навыке в различных ситуациях общения, выполнять соответствующие упражнения. Подобные упраж-

нения необходимы для решения следующих задач: развития коммуникативных способностей; освоения форм и техники общения в различных жизненных ситуациях; формирования умения контролировать и управлять своим состоянием и речью в процессе взаимодействия с собеседником. Подобные упражнения не менее важны при организации взаимодействия школьников с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся.

Е. А. Колесникова указывает, что формирование процессуальных коммуникативных умений направлено на достижение целей овладения конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми. Одной из задач этой области является развитие у детей с ограниченными возможностями здоровья связной речи, её диалогической и монологической форм, практическое овладение ими нормами речи. Важную роль в её решении играет обучение школьников родному языку.

Работа по формированию коммуникативных умений на уроках русского языка может включать выполнение заданий, способствующих приобщению детей к культуре речевого самовыражения [4. С. 7].

Исследователями предлагаются следующие приемы работы над предложением, направленные на формирование речевых умений, необходимых для повышения уровня коммуникативной компетентности: распространение, дополнение неоконченных предложений, изменение порядка слов, восстановление деформированного предложения, составление предложения по аналогии.

Совершенствование речевого общения на уроке, коммуникативная адаптация возможны через развитие внимания к звуковой стороне слышимой речи (например, повторение вопроса, хоровое повторение ответа и др.); учебное общение в паре, которое способствует пониманию речи

окружающих и своей собственной; развитие слуховой памяти и другие виды деятельности.

Формирование коммуникативных умений возможно и на уроках и внеклассных занятиях по изобразительному искусству и ручному труду. Рисование помогает снимать напряжение у детей с ограниченными возможностями здоровья. Цель изобразительной деятельности в этом случае – помочь ребёнку в осознании самого себя, своего мира, расширения границ сознания. Рисунок – это материал для осознания тех чувств, которые возникли у ребёнка в процессе рисования. «Графическое отреагирование» особенно важно для тех детей, которые не могут выразить свои конфликты и осознать их из-за бедности своего аффективного словаря.

Внеурочные занятия по данным предметам также позволяют объединить детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся школьников, включить их в коллективную продуктивно-практическую деятельность, организовать на этой основе их общение. В частности, для коллективного выполнения им могут быть предложены различные творческие проекты.

Показателем коммуникативного развития учащихся с ограниченными возможностями здоровья в речевом плане может служить сформированность следующих умений:

- свободно общаться и продуктивно взаимодействовать с детьми и взрослыми в школе и вне её;
- слушать внимательно, не перебивать говорящего;
- спокойно воспринимать любую информацию говорящего;
- передавать информацию различной интонацией;
- излагать мысли в письменном виде;
- выбирать тему общения;
- учитывать личностные особенности собеседника при общении.

Таким образом, ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен действовать, общаться с помощью вербальных и невербальных средств, в реальной ситуации должен находить пути решения выхода из различных ситуаций. Подобным образом, по нашему мнению, будут наиболее эффективно формироваться, обогащаться, совершенствоваться умения и навыки школьников в области речевого общения, межличностных отношений со сверстниками и взрослыми,

они приобретут тот социальный опыт, который им нужен в обычной, повседневной жизни. Обязательным условием достижения подобного уровня коммуникативного развития учащихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной интеграции является развитие и совершенствование системы психолого-педагогического сопровождения, в том числе, научное обоснование выбора адекватных коррекционно-развивающих технологий.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Агафонова, И. Н. Программа «Уроки общения для детей 6-10 лет «Я и мы» И. Н. Агафонова. – СПб.: Питер, 2003. – С. 5-18.
2. Аухадеева, Л. А. Коммуникативный фактор в воспитании детей с ограниченными возможностями / Л. А. Аухадеева // Развитие региональной системы медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов. – М.: Академия, 2004. – С. 186-193.
3. Битянова, М. Р. Работа психолога в начальной школе / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998. – С. 125-150 с.
4. Колесникова, Е. В. 500 игр для коррекционно-развивающего обучения детей 3-7 лет / Е. В. Колесникова. – М.: Ювента, 2008. – С. 5-15.
5. Шипицына, Л. М. Основы коммуникации / Л. М. Шипицына, О. В. Защирина, А. П. Воронова А. П. и др. – СПб.: Образование, 1995. – С. 52-57.

УДК 373.5.016 (045)
ББК 74.50
Педагогика



КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ *

Кандидат педагогических наук А. Н. Гамаюнова

В статье рассмотрены концептуальные положения психолого-педагогического сопровождения здоровьесбережения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения: представлены основные задачи, условия эффективности психолого-педагогического сопровождения детей, содержание данной работы на разных возрастных этапах и др.

Ключевые слова

Психолого-педагогическое сопровождение, технология, здоровьесбережение детей, дети с ограниченными возможностями здоровья, интегрированное обучение

Российская система образования на современном этапе претерпевает существенные системные изменения, обусловленные принципами образовательной политики, такими как гуманитаризация процесса воспитания и обучения детей, признания права лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на совместное неограничиваемое участие во всех социальных процессах, свободу выбора форм образования, профессиональной деятельности и досуга.

В этой связи осуществляется создание системы образования нового типа, где особая роль отводится интегрированному образованию, объединяющему общее

и специальное образование. Понятие интеграции в образовании в широком социально-философском смысле, по определению Н. М. Назаровой, это «право выбора каждого учащегося места, способа и языка обучения. Для учащихся с особыми образовательными потребностями в случае их выбора в качестве места обучения учреждения общего назначения – создание условий, адекватных по качеству специальных образовательных услуг возможностям специального образовательного учреждения и полное включение в образовательный процесс массового образовательного учреждения (инклюзия)» [1. С. 9].

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012 год. Проект «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования».

Теоретические и методологические основы образовательной интеграции представлены в трудах зарубежных (Г. Олпорт, Т. Томас, Г. А. Мюррей, А. Маслоу, У. Матурана, Ф. Варела и др.) и отечественных ученых (Н. М. Назарова, Д. В. Зайцев, Э. И. Леонгард, Л. М. Кобрина, О. Ю. Разумова, Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко и др.). Работы отечественных ученых в области интеграции опираются на идеи Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Ж. И. Шиф, В. И. Лубовского, Л. М. Шипицыной и др. в части проблем специальной психологии и специальной педагогики.

Одним из важнейших условий успешного интегрированного обучения ребенка с ОВЗ является обеспечение его психолого-педагогического сопровождения в образовательном процессе.

Анализ психолого-педагогической литературы (Е. В. Бондаревская, В. Т. Кудрявцев, Н. Б. Крылова, Н. Ю. Синягина, Л. М. Шипицына, Н. Е. Щуркова, И. С. Якиманская и др.) показывает, что проблема психолого-педагогического сопровождения имеет междисциплинарный и многоаспектный характер.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в учебно-воспитательном процессе является обеспечение его нормального развития.

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культу-

ры) учащихся, родителей, педагогов.

По отношению к учащимся с ограниченными возможностями здоровья сопровождение представляет комплексную деятельность специалистов, направленную на решение задач обучения, воспитания, развития, коррекции, социализации несовершеннолетних с учетом их специфических потребностей, а также оказание психолого-педагогической поддержки родителей, работу со средой (социальным окружением), в которую интегрируется ребенок.

Деятельность как категория в широком философском смысле используется для определения специфической человеческой формы активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет ее целесообразное изменение и преобразование. Любая деятельность предметна, сознательна и целенаправленна, что позволяет отграничить ее от разнообразных актов поведения.

Теоретико-методологической базой психолого-педагогического сопровождения являются системный, деятельностный, личностно-ориентированный подходы. Они призваны обеспечить выполнение ведущих позиций сопровождения – переход от совместных действий с педагогом в «зоне ближайшего развития» к самостоятельности ребенка, самоуправлению своим поведением и деятельностью.

Теорией и практикой психолого-педагогического сопровождения выделены основные направления работы: профилактика; диагностика (индивидуальная и групповая); консультирование (индивидуальное и групповое); коррекционно-развивающая работа (индивидуальная и групповая); формирование психологической культуры; развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, педагогов, администрации образовательных учреждений, родителей; экспертиза образовательных и учебных программ, проектов, образовательной среды, деятельности специалистов образовательных учрежде-

ний; обеспечение физического, психического, психологического, нравственного и социального здоровья детей и др.

Более подробно рассмотрим психолого-педагогическое сопровождение здоровьесбережения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения.

Под психолого-педагогическим сопровождением здоровьесбережения детей с ограниченными возможностями здоровья мы понимаем вид деятельности субъектов сопровождения (дефектологов, психологов, педагогов, медицинских работников и др.) по оказанию помощи каждому учащемуся в освоении способов поддержания и сохранения здоровья, формирования ответственности за состояние здоровья как условия долговременной, полноценной реализации своих социальных, физических, психических, интеллектуальных способностей и возможностей.

В контексте педагогического проектирования здоровьесберегающей деятельности педагогам необходимо иметь отчетливое представление о смысле понятия «здоровье» как многогранного феномена личности, динамичного единства составляющих его компонентов: физического, эмоционального, интеллектуального, духовного (Н. П. Абаскалова, Р. И. Айзман, И. И. Брехман, В. П. Казначеев, Г. И. Царегородцев, В. Н. Максимова, В. Р. Кучма, М. С. Каган). Рассматривать здоровье как величайшую жизненную ценность во всех отношениях - генетическом, социальном, экономическом, духовном и т.д. (работы Б. Г. Ананьева, Э. Н. Вайнера, Е. П. Ильина, В. П. Казначеева, Г. А. Халемского и др.). Понятие "здоровье" неотделимо от понятия "образ жизни, которое Н. А. Агаджанян определяет как способ жизнедеятельности людей, проявляющийся в их труде, досуге, удовлетворении материальных потребностей. Понятие "здоровый образ (стиль) жизни" является сложным и многоплановым, но в общем виде можно представить, что это стиль жизнедея-

тельности, который соответствует генетически обусловленным особенностям данного человека, условиям его жизни и направлен на формирование, сохранение и укрепление здоровья и полноценного выполнения личностных и общественно значимых функций (М. А. Якунчев) [2].

Здоровый образ жизни возникает как отражение деятельности человека, его опыта и воспитания в определенных социальных условиях, он обусловлен внешними и внутренними факторами.

Здоровьесберегающая педагогика предполагает внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий, их характеристику и возможность применения в работе с разными категориями детей. В научно-педагогической литературе отсутствует единое определение понятия «здоровьесберегающие образовательные технологии» (ЗОТ). В качестве основополагающей мы выбрали характеристику ЗОТ, данную Н. К. Смирновым. Он понимает здоровьесберегающие образовательные технологии как совокупность приемов, форм и методов организации обучения школьников без ущерба для их здоровья. Н. К. Смирновым предложена и наиболее полная классификация здоровьесберегающих технологий в зависимости от подхода к охране здоровья (медико-гигиенические, физкультурно-оздоровительные, технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности и др.), применение которых для разных уровней, этапов обучения, категорий обучаемых в системе интегрированного образования будет способствовать грамотной заботе о своем здоровье, мотивации учащихся к здоровому образу жизни, просвещению их родителей [3].

Задачами психолого-педагогического сопровождения здоровьесбережения являются: диагностика, обучение, воспитание, развитие, коррекция и контроль эффективности педагогической деятельности по сопровождению здоровьесбережения.

Задачи диагностики и мониторинга (медицинского, психологического, педагогического, социального) – оценить состояние здоровья воспитанников, характер педагогического влияния на развитие ребенка, направленность образовательной среды, ее соответствия потребностям ребенка, его потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, содействие выбору индивидуального образовательного маршрута ребенка, предупреждение возникновения проблем обучения и развития.

Задачи обучения включают в себя формирование базовых знаний о строении и функционировании организма человека; о факторах, оказывающих влияние на его состояние; об уникальной ценности здоровья человека как условия его успешной жизнедеятельности, о способах поддержания различных видов здоровья и ведения здорового образа жизни; формирование системы практических и интеллектуальных умений по изучению, оценке и улучшению состояния своего здоровья и здоровья других людей.

Задачи воспитания связаны с формированием у учащихся ценностных ориентаций здоровьесберегающего характера (мотивов, потребностей, привычек), ответственного отношения к здоровью, стремления вести здоровый образ жизни, противостояния негативным социальным воздействиям, бесконфликтного взаимодействия со сверстниками, учителями, родителями, самостоятельности в принятии решений, расширением сферы общения, стимулированием стремления к активной здоровьесберегающей деятельности и др.

Задачи развития направлены на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, его физического и духовного самосовершенствования, активную адаптацию в социуме, формирование мышления, операций анализа, сравнения, установление взаимосвязи организма с окружающей средой, использования этих связей в це-

лях улучшения здоровья, развитие навыков саморегуляции и управления стрессом, развитие эмоционально-волевой сферы, настойчивости и последовательности в выполнении правил здорового образа жизни.

Задачи коррекции направлены на «исправление» отклонений в процессе обучения, воспитания, развития ребенка, приближения его к эталону психофизического развития в соответствии с возможностями здоровья для данной категории детей с ограниченными возможностями здоровья, внесение корректив.

Сопровождение как процесс, как целостная система деятельности опирается на принципы: комплексности, непрерывности, междисциплинарности, приоритета интересов ребенка, согласованной работы всех специалистов сопровождения (психолога, социального педагога, учителя-логопеда, дефектолога, врача, педагога и др.), а также группу собственно коррекционно-педагогических принципов, создающих базу для педагогической коррекции отклоняющегося поведения и развития лиц с ограниченными возможностями здоровья [4], на основании которых целесообразно выделить здоровьесберегающие принципы психолого-педагогического сопровождения данных лиц:

- принцип педагогического оптимизма;
- ранней педагогической помощи, предусматривающий максимальное сокращение разрыва между моментом выявления первичного нарушения в развитии ребенка и началом целесообразной коррекционно-педагогической помощи;
- принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования, предполагающий опору на здоровые силы обучаемого;
- принцип социально-адаптирующей направленности образования. Коррекция и компенсация рассматриваются не как самоцель, а как средство обеспечения человеку с ограниченными возможностями

здоровья максимальной для него самостоятельности и независимости в социальной жизни;

- принцип нормативности развития личности как последовательности сменяющих друг друга возрастных стадий онтогенетического развития (учение Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина и др. о сензитивных периодах в развитии ребенка);

- принцип необходимости специально-педагогического руководства. Учебно-познавательная деятельность ребенка с отклонениями в развитии отличается от учебно-познавательной деятельности нормально развивающегося ребенка и нуждается в постоянном психолого-педагогическом сопровождении;

- принцип ответственности за свое здоровье.

Здоровьесберегающая деятельность в образовательном учреждении является обязательным компонентом педагогической деятельности. Условиями достижения эффективности психолого-педагогического сопровождения здоровьесберегающей деятельности, на наш взгляд, являются:

- создание в школе здоровьесберегающей среды, т. е. среды, не провоцирующей ухудшение здоровья каждого из участников образовательного процесса, а по мере возможности укрепляющего и развивающего его, активизация всех ресурсов, грамотное управление ими;

- учет в процессе обучения и воспитания анатомо-физиологических, психологических, индивидуальных особенностей воспитанников, уделяя особое внимание детям «группы риска»;

- согласованная работа специалистов разного профиля, образующих Службу сопровождения (ПМПк (консилиум) образовательного учреждения);

- возможность оказания специализированной помощи детям со сложными проблемами (система ППМС-центров, ПМПк-комиссий);

- квалифицированная комплексная диагностика возможностей и особенностей

развития ребенка, систематический валеопсихологический мониторинг за реализацией педагогического процесса;

- включение учащихся разных категорий в здоровьесберегающую деятельность путем выполнения специально разработанных интеллектуальных и практических заданий в соответствии с их возрастными и психофизическими возможностями;

- работа с семьей в плане поддержания здоровья как обучаемых, так и родителей, пропаганда здорового образа жизни среди членов семьи;

- проектирование и реализация в образовательном пространстве школы здоровьесберегающих технологий, имеющих целью формирование у личности рефлексивного, нравственного отношения к собственной жизни и здоровью в соотношении с жизнью других людей.

На разных уровнях образования задачи и содержание психолого-педагогического сопровождения различны. На уровне начальной школы – определение готовности к обучению в школе, обеспечение адаптации к школе, мотивация к учебной деятельности. Формирование основ здорового образа жизни начинается с элементарных представлений о строении и функциях организма человека, влияющих на него факторах. Создаются условия для усвоения детьми нравственных императивов по отношению к среде жизни и собственному здоровью. Особое внимание обращается на накопление эмоционально-чувственных восприятий отношения народов региона к здоровью человека. Учащиеся выполняют отдельные виды деятельности, ориентированные на укрепление своего здоровья.

Второй этап реализуется на уровне основного общего образования. Это сопровождение перехода в основную школу, адаптация к новым условиям обучения, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в решении личностных проблем и проблем социализации.

зации, формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками, профилактика девиантного поведения, наркозависимости.

На уровне основного общего образования важно добиться становления культуры отношения школьников к здоровью, здоровому образу жизни и реальной здоровьесберегающей деятельности на основе понимания уникальной ценности индивидуального и общественного здоровья.

Особое внимание обращается на формирование более глубоких знаний о строении и функционировании организма человека, положительных и отрицательных факторах, определяющих состояние здоровья. Школьники должны усвоить элементарные методы изучения организма и его реакций в стрессовых ситуациях. Нужно создать условия для полноценного физического развития учащихся. Материал о здоровье и отношении к нему может быть представлен в контексте здоровьесберегающей культуры народов России: культуры воспитания детей, поддержания здоровья взрослого населения, питания, устройства и обустройства жилища, одежды, охраны окружающей среды и т. п. На этом этапе школьниками приобретается разнообразный опыт укрепления своего здоровья и ведения здорового образа жизни.

Третий этап реализуется на уровне полного (среднего) общего образования. Это помощь в профильной ориентации и профессиональном самоопределении, развитие временной перспективы, способности к целеполаганию, развитие психосоциальной компетентности, профилактика зависимостей, опасных для здоровья человека и общества в целом. У школьников формируется идеал отношения к своему здоровью, способность организовать свою здоровьесберегающую деятельность на основе биологических, социальных, физических, санитарно-гигиенических,

медицинских, экологических, этических, эстетических, этнических, эмоционально-ценностных отношений, совершенствования умений. Особое внимание обращается на создание условий для самостоятельного принятия решений по вопросам поддержания здоровья.

Наиболее трудным компонентом формирования ценностей здоровья и ЗОЖ является ценностно-мотивационный. Мотивация имеет внешние и внутренние (личностные) факторы. Поскольку внешние факторы находятся вне деятельности педагога, усиленное внимание отдается повышению личностной мотивации. Поддержание мотивации должно происходить через интерес, который поддерживается такой организацией обучения, при которой: ученик вовлекается в процесс поиска и «открытия» нового, значимого для него факта или явления; осуществляется смена видов деятельности; обеспечивается яркость, эмоциональность изучаемого материала, направленность его на практический, привлекательный для ученика результат (развитие ловкости, силы, умение оказать первую помощь пострадавшему, способность диагностики своего состояния и уровня здоровья).

Важное место в поддержании мотивации имеет авторитет педагога, его профессиональная компетентность, нравственно-коммуникативные качества (доброта, искренность), которые вызывают желание ученика понравиться учителю, подражать ему. Также стимулом для подражания, мотивом успешной деятельности по ЗОЖ является формирование идеального образа (литературного героя, знаменитого земляка и т. д.).

Результативность здоровьесберегающей деятельности можно оценить по ряду показателей:

– мониторинг динамики интеллектуального, физического, психического развития детей (интерес к компонентам ЗОЖ, осознанный выбор ценностных ориентаций, отказ от вредных привычек,

освоение доступных форм снятия и предупреждения стресса, стабилизация эмоционального состояния, изменения в сфере общения, расширение межличностных контактов, характера взаимодействия и т. д.);

– изменения в оценке самого себя, в динамике Я-концепции, способности к рефлексии и самосовершенствованию;

– изменение личности самого педагога (приобретение новых предметных и методических знаний, улучшение показателей здоровья, форм общения с деть-

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Назарова, Н. М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции / Н. М. Назарова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Международной научно-практической конференции, 20-22 июня 2011 г. / отв. ред. О. Н. Ертанова, М. М. Гордон / Моск. гор. психол.-пед. ун-т. – М., 2011. – С. 9-11.

2. Система формирования ценностей здоровья у школьников в условиях национального региона / под ред. М. А. Якунчева, С. П. Голышенкова. – Саранск: Красный Октябрь, 2004. – 336 с.

3. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающая образовательная технология в работе учителя и школы / Н. К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2003. – С. 10-207.

4. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Академия, 2008. – С. 127-135.



УДК 37.013.8

ББК 74.48

Педагогика

ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИН МАКРОМОДУЛЯ «ИНФОРМАТИКА И ИКТ» ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Кандидат педагогических наук Н. В. Герова

В статье на основе анализа Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) обосновываются подходы к разработке образовательных программ по направлению подготовки 050100.62 «Педагогическое образование», которые позволяют обеспечить формирование информационной компетенции студентов гуманитарных профилей. В результате сформулированы специфические принципы разработки содержания дисциплин по информатике и ИКТ, а также перечень учебных дисциплин, включение которых в образовательные программы обеспечит непрерывный характер информационной подготовки.

Ключевые слова

Бакалавр, информационная компетенция, непрерывная информационная подготовка, основная образовательная программа

Переход на уровневую систему высшего профессионального образования обуславливает необходимость формирования информационных компетенций в составе общекультурных и профессиональных компетенций у студентов педагогических направлений гуманитарных профилей в соответствии с положениями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) в условиях организации непрерывной информационной подготовки.

В настоящее время в средней школе продолжается переход на профильное обучение. В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего

(полного) общего образования все учебные предметы разделены на три типа: базовые, профильные и элективные. На основе анализа стандарта выделена группа изучаемых предметов, входящих в состав гуманитарных предметных областей на базовом уровне: русский язык и литература; иностранный язык; история. Условия реализации основной образовательной программы должны обеспечивать возможность: «... использования в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа; ...; эффективного использования профессионального и творческого потенциала педагогических и руководящих работников образовательного учреждения,

повышения их профессиональной, коммуникативной, информационной и правовой компетентности; эффективного управления образовательным учреждением с использованием информационно-коммуникационных технологий, современных механизмов финансирования» [3]. Для реализации основной образовательной программы среднего (полного) общего образования необходимо формирование информационно-образовательной среды, обеспечивающей: информационно-методическую поддержку и планирование образовательного процесса; мониторинг и обработку результатов образовательного процесса с использованием средств ИКТ; обработку, поиск, продуцирование, анализ, хранение и представление информации; дистанционное взаимодействие участников образовательного процесса на базе средств ИКТ; дистанционное взаимодействие образовательного учреждения с другими организациями социальной сферы. Анализ стандарта среднего (полного) общего образования показал, что учитель гуманитарных предметов в современной школе должен обладать компетентностью для решения профессиональных задач с применением ИКТ и эффективно использовать информационно-образовательную среду учреждения.

Проблемам введения уровневого высшего профессионального образования (бакалавр-магистр) посвящены работы Арсеньева Д. Г., Байденко В. И., Болотова В. А., Гребнева Л. С., Лукичева Г. А., Садовниченко В. А., Смирнова С. А., Филиппова В. М., Шевченко Е. В. и др. Авторы отмечают, что важным элементом комплексного преобразования сферы высшего образования является переход на уровневое образование. В связи с этим первоочередным является разработка и модернизация образовательных программ подготовки бакалавров ФГОС ВПО, обеспечивающих формирование общекультурных и профессиональных компетенций. Анализ ФГОС ВПО по направлению подготовки

050100.62 «Педагогическое образование» показал, что студенты педагогических направлений гуманитарных профилей получают подготовку в области информатики и ИКТ, не позволяющую обеспечить целостное восприятие содержательной сути дисциплин информационной подготовки.

В связи с этим, необходимо обеспечить формирование совокупности знаний, умений и опыта деятельности в области использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательной и профессиональной деятельности в соответствии с требованиями к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры для студентов педагогических направлений гуманитарных профилей. Методическая система обучения, представляющая собой единство целей, содержания, форм, методов и средств обучения направлена на реализацию положений компетентностного подхода, положенных в основу ФГОС ВПО-3, с целью формирования информационных компетенций у студентов педагогических направлений гуманитарных профилей в области информатики и использования ИКТ в образовательной и профессиональной деятельности в условиях организации непрерывной информационной подготовки.

Вопросы формирования компетенций рассматриваются в работах Агапова И. Г., Байденко В. И., Болотова В. А., Зимней И. А., Кручининой Г. А., Серикова В. В., Симонова П. В., Слостенина В. А., Шишова С. Е. и других. Согласно трактовке некоторых авторов (Кузьмина Н. В., Панагин А. И., Слостнин В. А.) понятие «компетенция» коррелирует с понятием «компоненты готовности», а «компетентность педагога» – с понятием «готовность к профессиональной деятельности». Анализ представленных в литературе определений «компетенция» и «компетентность» позволяет отметить, что важной характеристикой этих понятий является действительность имеющихся знаний и опы-

та, наличие потенциальной (потребность, мотив, цель, инструментальная основа) активности и реализованной структуры (внутренняя и внешняя) профессиональной деятельности. В условиях информатизации образования (Ваграменко Я. А., Вострокнутов И. Е., Зайнутдинова Л. Х., Кузнецов А. А., Козлов О. А., Кравцова А. Ю., Лавина Т. А., Латышев В. Л., Мартиросян Л. П., Пак Н. И., Роберт И. В., Советов Б. Я., Румянцев И. А., Семенов А. Л., Тихонов А. Н. и др.) содержание понятий «компетенция» и «компетентность» обогащаются в соответствии с требованиями профессиональной деятельности будущего учителя, причем ИКТ выступают инструментом процесса познания, овладения, продуцирования, интерпретации и творческого использования информации.

Учитывая вышеизложенное, под **информационной компетенцией** студентов педагогических направлений гуманитарных профилей будем понимать совокупность знаний, умений и опыта деятельности в области информатики и использования ИКТ в образовательной и профессиональной деятельности.

Анализ требований к структуре основных образовательных программ бакалавриата (ООП) показал, что при подготовке бакалавров предусмотрено изучение следующих учебных циклов: гуманитарный, социальный и экономический цикл; математический и естественнонаучный цикл; профессиональный цикл. При этом каждый учебный цикл имеет базовую и вариативную часть, которая устанавливается вузом самостоятельно [2]. Так, согласно перечню дисциплин для разработки примерных программ, в базовой части цикла «Гуманитарный, социальный и экономический цикл» отсутствуют дисциплины по информатике, однако в результате изучения этого цикла студент должен:

- знать: основные закономерности взаимодействия человека и общества; ...; особенности современного экономического развития России и мира;

- уметь: ...; анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы; ...;

- владеть: технологиями приобретения, использования и обновления гуманитарных, социальных и экономических знаний; навыками рефлексии, самооценки, самоконтроля; различными способами вербальной и невербальной коммуникации; ...

Базовая часть цикла «Математический и естественнонаучный цикл» представлена всего двумя дисциплинами «Информационные технологии» и «Основы математической обработки информации», в результате изучения которых студент должен:

- знать: основные характеристики естественнонаучной картины мира, место и роль человека в природе; основные способы математической обработки информации; основы современных технологий сбора, обработки и представления информации;

- уметь: применять естественнонаучные знания в учебной и профессиональной деятельности; использовать современные информационно-коммуникационные технологии (включая пакеты прикладных программ, локальные и глобальные компьютерные сети) для сбора, обработки и анализа информации; оценивать программное обеспечение и перспективы его использования с учетом решаемых профессиональных задач;

- владеть: основными методами математической обработки информации; навыками работы с программными средствами общего и профессионального назначения; базовыми программными методами защиты информации при работе с компьютерными системами и организационными мерами и приемами антивирусной защиты

В базовой части цикла «Профессиональный цикл» также отсутствуют дисциплины, формирующие информационную компетенцию у студентов. Так, в результате изучения базовой части цикла студент должен:

– знать: ценностные основы профессиональной деятельности в сфере образования; правовые нормы реализации педагогической деятельности и образования; ...; методологию педагогических исследований проблем образования (обучения, воспитания, социализации); теории и технологии обучения и воспитания ребенка, сопровождения субъектов педагогического процесса; ...; способы взаимодействия педагога с различными субъектами педагогического процесса; способы построения межличностных отношений в группах разного возраста; особенности социального партнерства в системе образования; способы профессионального самопознания и саморазвития;

– уметь: системно анализировать и выбирать образовательные концепции; использовать методы психологической и педагогической диагностики для решения различных профессиональных задач; ...; проектировать образовательный процесс с использованием современных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности; создавать педагогически целесообразную и психологически безопасную образовательную среду; проектировать элективные курсы с использованием последних достижений наук; использовать в образовательном процессе разнообразные ресурсы, в том числе потенциал других учебных предметов; ...; участвовать в общественно-профессиональных дискуссиях; использовать теоретические знания для генерации новых идей в области развития образования;

– владеть: способами пропаганды важности педагогической профессии для социально-экономического развития страны; способами ориентации в профессиональных источниках информации (журналы, сайты, образовательные порталы и т.д.); ...; способами взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса; способами проектной и инновационной деятельности в образовании; раз-

личными средствами коммуникации в профессиональной педагогической деятельности; способами установления контактов и поддержания взаимодействия с субъектами образовательного процесса в условиях поликультурной образовательной среды; способами совершенствования профессиональных знаний и умений путем использования возможностей информационной среды образовательного учреждения, региона, области, страны.

Анализ требований к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата для студентов педагогических направлений гуманитарных профилей в области изучения информатики и ИКТ, сформулированных в виде компетенций в ФГОС ВПО [2], позволил выделить компетенции, которые формируются в рамках изучения дисциплин по информатике и ИКТ:

1. общекультурные компетенции (ОК): владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1); способен понимать значение культуры (информационная культура) как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3); способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4); готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8); способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9); готов использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11); способен понимать сущность и значение ин-

формации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12); готов использовать нормативные правовые документы (поиск, тиражирование, распространение, хранение в электронном виде, использование современных форм и методов всего этого) в своей деятельности (ОК-13);

2. профессиональные компетенции (ПК):

– общепрофессиональные компетенции (ОПК): способен к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания (ОПК-6);

– в области педагогической деятельности: готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2); способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3); способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4);

– в области культурно-просветительской деятельности: способен разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ПК-8); способен профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности (средствами коммуни-

кационных технологий) (ПК-9); способен выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды (информационная часть среды) для организации культурно-просветительской деятельности (ПК-11).

Поскольку в ФГОС ВПО не разрешено вводить новые дисциплины или изменять наименования из перечня, то дисциплина «Информатика» не имеет статуса базовой, а дисциплины «Информационные технологии» и «Основы математической обработки информации» имеют этот статус, то такое построение учебного процесса для бакалавров педагогических направлений гуманитарных профилей, по нашему мнению, не позволяет сформировать у студентов целостного восприятия содержательной сути дисциплин по информатике и представления о возможностях использования средств ИКТ в образовательной и профессиональной деятельности. Кроме того, методическая система обучения информатике и ИКТ студентов педагогических направлений гуманитарных профилей и невысокий уровень подготовки в области использования этих средств в будущей образовательной и профессиональной деятельности, сопряжены со следующими трудностями: подготовка студентов по информатике и ИКТ проводится имплицитно и фрагментарно в рамках отдельных учебных курсов, в основном, с позиций ознакомления; низкий начальный уровень подготовки абитуриентов в области информатики и ИКТ; присутствие психологического барьера к овладению и использованию средств ИКТ в процессе обучения в вузе; отсутствие непрерывной информационной подготовки студентов в области информатики и использования ИКТ в образовательной и профессиональной деятельности; переход на уровневую систему высшего профессионального образования и внедрение новых образовательных стандартов требуют обновления структуры и содержания образования в области формирования ин-

формационных компетенций [1].

Учитывая вышеизложенное, можно утверждать, что переход на уровневое высшее профессиональное образование обуславливает необходимость: совершенствования структуры, содержания и методического обеспечения в области определения целей освоения дисциплины, направленных на формирование знаний, умений и опыта владения в области информатики и использования ИКТ в образовательной и профессиональной деятельности; модульной организации структуры и содержания образовательных программ по информатике и ИКТ, обеспечивающих условия для формирования индивидуальной траектории обучения; вариативности выбора форм, методов и средств обучения, позволяющих использовать технические, программные средства.

Для формирования информационных компетенций у студентов педагогических направлений гуманитарных профилей разработаны программы дисциплин макромодуля «Информатика и ИКТ» для бакалавров, в которых представлены конкретные компетенции, связанные с видами информационной деятельности.

1. Дисциплина «Основы информатики»

В результате изучения этой дисциплины студент должен:

знать: функции языка как способа представления информации; способы хранения и основные виды хранилищ информации; основные меры и единицы измерения количества информации; правила выполнения арифметических операций в двоичной системе счисления; основные логические операции, их свойства и обозначения; приемы структурного программирования.

уметь: приводить примеры получения, передачи и обработки информации в деятельности человека, живой природе, обществе и технике; перечислять основные характерные черты информационного общества; переводить числа из одной системы счисления в другую; составлять схемы из

основных логических элементов; работать в современных операционных средах, использовать современные компьютерные технологии для решения практических и учебных задач, связанных с обработкой информации; проектировать алгоритмы решения задач; записывать и отлаживать учебные задачи на языке программирования.

владеть: методами преобразования, оценки объема информации, разработки алгоритмов и программ.

2. Дисциплина «Программное обеспечение ЭВМ»

В результате изучения этой дисциплины студент должен:

знать: основные понятия, виды и характеристики программного обеспечения; назначение операционной системы (ОС) и её функции; основные объекты пользовательского интерфейса ОС; программные средства обработки текстовой информации; программные средства обработки табличной информации; программные средства обработки графической информации; программные средства создания презентаций и публикаций; назначение и основные возможности СУБД.

уметь: выбирать программные продукты для решения пользовательских задач; использовать инструментальные средства ОС при работе с файлами; создавать текстовые документы в соответствии с требованиями; использовать табличный процессор для автоматизации вычислений; применять программные средства компьютерной графики при решении конкретной задачи обработки данных; создавать электронные презентации и публикации; создавать базу данных с использованием СУБД.

владеть: информационной культурой обработки текстовой, табличной и графической информации.

3. Дисциплина «Устройства вычислительной техники»

В результате изучения этой дисциплины студент должен:

знать: принципы организации уст-

роиств вычислительной техники; устройство компьютера, назначение и характеристики основных элементов; принципы работы периферийных устройств; принципы работы и возможности устройств мультимедиа.

уметь: выбирать устройства системного блока; выбирать подходящие типы и модели периферийных устройств для решения различных задач и выполнять их настройку; устанавливать пакеты необходимых драйверов; работать с диспетчером устройств.

владеть: навыками организации рабочего места с использованием современных средств вычислительной и офисной техники; основами обслуживания средств вычислительной и офисной техники.

4. Дисциплина «Мультимедийные средства в образовании»

В результате изучения этой дисциплины студент должен:

знать: понятие мультимедиа; аппаратное обеспечение, необходимое для создания мультимедиа ресурсов; возможности использования мультимедиа в образовании; виды мультимедийных средств информационных и коммуникационных технологий, применяемых в образовании; классификацию мультимедийных средств; принципы, лежащие в основе создания мультимедийного образовательного продукта; этапы разработки мультимедийных образовательных продуктов.

уметь: создавать мультимедийный образовательный ресурс, соответствующий требованиям; анализировать мультимедийный образовательный ресурс.

владеть: технологией отбора и создания мультимедийных продуктов для образования.

5. Дисциплина «Интернет-технологии»

В результате изучения этой дисциплины студент должен:

знать: предпосылки возникновения сети Интернет; историю развития сети Интернет в России; определение и назна-

чение компьютерных сетей; классификацию сетей; назначение, возможности и топологию локальных компьютерных сетей; протоколы, маршрутизацию, адресацию в Интернет; структуру, услуги и ресурсы сети Интернет.

уметь: осуществлять поиск информации; использовать Интернет в качестве средства общения; настраивать сетевое подключение и браузер; создавать простейшие веб-страницы.

владеть: навыками работы в компьютерных сетях; навыками использования Интернет-ресурсов в профессиональной деятельности; технологией разработки сайтов.

6. Дисциплина «Современные средства оценивания результатов обучения»

В результате изучения этой дисциплины студент должен:

знать: состояние системы контроля качества образования в России и за рубежом; подходы к оценке качества образования; типы и виды тестовых заданий, оценку их качества; методы оценивания результатов тестирования; структуру и содержание материалов для ЕГЭ; структуру и особенности использования портфолио обучающихся.

уметь: давать экспертную оценку тестовым заданиям, использовать на практике тесты разных видов; создавать тестовые задания; проводить тестирование и анализировать полученные данные.

владеть: методами разработки тестовых заданий; методами анализа тестовых заданий; программными пакетами по созданию тестов.

Структура дисциплин макромодуля «Информатика и ИКТ» и перечень формируемых компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВПО к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата приведена в таблице 1.

Для формирования информационной компетенции рекомендуемое распределение дисциплин по информатике и ИКТ по учебным семестрам приведено в таблице

Таблица 1

Структура дисциплин макромодуля «Информатика и ИКТ»

Перечень дисциплин	Модули	Формируемые компетенции
Основы информатики	1. Информация, ее виды и представления. Логические основы вычислительной техники	ОК-1, ОК-3, ОК-4, ОК-8
	2. Алгоритмизация и программирование	ОК-4, ОК-8
Программное обеспечение ЭВМ	1. Понятие ПО. Операционные системы. Обработка текстовой информации	ОК-1, ОК-6, ОК-8, ПК-2, ПК-3, ПК-4.
	2. Обработка табличной информации на ЭВМ	ОК-4, ОК-8, ПК-2, ПК-3, ПК-4
	3. Обработка графической информации на ЭВМ. Презентации и публикации	ОК-4, ОК-8, ПК-2, ПК-3, ПК-4
	4. Базы данных. Системы управления базами данных	ОК-4, ОК-8, ПК-2, ПК-3, ПК-4
Устройства вычислительной техники	1. Принципы построения вычислительной техники	ОК-8
	2. Периферийные и мультимедиа устройства	ОК-8, ПК-2, ПК-4
Мультимедийные средства в образовании	1. Программные средства мультимедиа	ОК-8, ПК-2, ПК-4, ПК-8, ПК-9, ПК-11
	2. Мультимедиа в образовании	ОК-8, ПК-2, ПК-4, ПК-8, ПК-9, ПК-11
Интернет-технологии	1. Компьютерные сети	ОК-9, ОК-11, ОК-12, ОК-13
	2. Услуги Интернет	ОК-9, ОК-12, ПК-2, ПК-4, ПК-8, ПК-9, ПК-11
	3. Защита информации	ОК-12
«Современные средства оценивания результатов обучения»	1. Проблемы контроля и оценивания достижений учащихся	ПК-2, ПК-3, ПК-4
	2. Средства оценивания результатов обучения	ПК-2, ПК-3, ПК-4
	3. Тестирование как средство контроля знаний	ПК-3

2. Порядок изучения соответствует принципам преемственности и последовательности разработки структуры и содержания дисциплин, обеспечивая непрерывную

информационную подготовку и формирование информационных компетенций у студентов педагогических направлений гуманитарных профилей.

Таблица 2

Перечень дисциплин	Трудоемкость в зачетных единицах	Курс/Семестр							
		1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
		1	2	3	4	5	6	7	8
Основы информатики	4								
Программное обеспечение ЭВМ	8								
Устройства вычислительной техники	4								
Мультимедийные средства в образовании	4								
Интернет технологии	4								
«Современные средства оценивания результатов обучения»	4								

Структура и содержание дисциплин макромодуля «Информатика и ИКТ» для бакалавров разработаны в соответствии с принципами непрерывной информационной подготовки студентов педагогических направлений гуманитарных профилей в области изучения информатики и использования ИКТ в образовательной и профессиональной деятельности: научности, фундаментальности и практической направленности программ; модульности содержания образовательных программ по информатике и ИКТ на основе деления учебного материала на структурные модули с определенными содержательными и дидактическими целями, обеспечивающего вариативность формирования новых дисциплин; преемственности в изучении дисциплин по информатике и ИКТ на основе интеграции содержания модулей, обеспечивающего реализацию межпредметных связей с гуманитарными дисциплинами; прогностичности непрерывной информационной подготовки (отражение в про-

граммах подготовки современных достижений научно-технического прогресса, педагогики, психологии, информатизации образования и других наук в аспекте перспективного использования средств ИКТ в образовании); общности подходов к информационной деятельности и информационному взаимодействию в образовательной и профессиональной деятельности (изучение общих закономерностей и тенденций использования средств ИКТ в образовательной и профессиональной деятельности, овладение общими способами информационной деятельности и информационного взаимодействия в условиях информатизации образования); инвариантности и вариативности подготовки (выявление единого содержания подготовки в области общих вопросов информатики и ИКТ); комплексности подготовки в аспекте реализации основных направлений исследований в области организации непрерывной информационной подготовки студентов педагогических направлений гуманитарных

профилей (включение в содержание дисциплин вопросов использования средств ИКТ в образовательной и профессиональной деятельности). Кроме вышеперечисленных принципов при разработке содержания дисциплин макромодуля «Информатика и ИКТ» для студентов педагогических направлений гуманитарных профилей мы опирались на ряд специфичных принципов: проблемности, который предполагает использование проблемных ситуаций, визуализацию информации и профессионально-прикладную направленность учебного материала; вариативности, направленный на обеспечение нелинейного обучения по различным вариантам модульной программы; адаптивности, позволяющий обеспечить уровневую и профильную дифференциацию содержания обучения с многообразием дидактических форм, методов и средств обучения; модульного построения дисциплин, характеризующийся логической завершенностью по отношению к установленным целям и результатам образования; мультиплексирования учебных дисциплин, обеспечивающий формирование новых курсов по информатике из различных модулей различных дисциплин в зависимости от целей обучения; реализации обратной связи, обеспечивающий управление учебным процессом средствами балльно-рейтинговой системы контроля и самоконтроля усвоения учебного материала модуля.

Особенностью преподавания дисциплин «Информатика и ИКТ» является согла-

сованное изложение теоретического материала, лабораторных работ, практических занятий. Практические и лабораторные занятия позволяют интегрировать теоретико-методологические знания и практические умения, формируют информационные компетенции в составе общекультурных и профессиональных компетенций, что является неотъемлемым требованием к профессиональной подготовке студентов.

Таким образом, предлагаемая структура и содержание программ дисциплин макромодуля «Информатика и ИКТ» позволяет обеспечить: непрерывный характер информационной подготовки бакалавров педагогических направлений гуманитарных профилей; формирование информационных компетенций у студентов в составе общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций; повышение качества высшего профессионального образования; преемственность образовательных программ; целостность представления дисциплин по информатике и ИКТ; формирование научно-исследовательского мировоззрения у студентов; индивидуальную траекторию обучения у студентов за счет компоновки новых курсов по «Информатике и ИКТ» из различных модулей в зависимости от целевой аудитории; создать цикличную структуру содержательной составляющей профессиональной подготовки студентов педагогического направления гуманитарных профилей в области использования средств ИКТ в образовательной и профессиональной деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Герова, Н. В. Современное состояние обучения информатике и ИКТ студентов гуманитарных специальностей в педагогических вузах и Болонский процесс / Н. В. Герова // Российский научный журнал. – 2009. – № 3. – С. 22-27.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). Нормативный срок освоения 4 года. – http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf

3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. – <http://www.rg.ru/2011/02/17/shkola-standart-site-dok.html>



УДК 37.013.8
ББК 74.48
Педагогика

АНАЛИЗ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ГУМАНИТАРНЫХ ПРОФИЛЕЙ

Кандидат педагогических наук Н. В. Герова

В работе рассматривается использование метода экспертных оценок по обеспечению непрерывной информационной подготовки студентов педагогического направления гуманитарных профилей в области информатики и использования ИКТ в образовательной и профессиональной деятельности. Предложено практическое применение метода Дельфи оценки формирования компетенций у студентов, обучающихся в соответствии с ФГОС ВПО и в рамках альтернативного блока дисциплин «Информатика и ИКТ».

Ключевые слова

Кластерный анализ, метод Дельфи, метод экспертных оценок, оценка формирования компетенций, статистические критерии, экспертный опрос

Непрерывная информационная подготовка студентов педагогических направлений гуманитарных профилей как модель реализуется в конкретном учебном блоке дисциплин «Информатика и ИКТ». Научно-методическое обеспечение непрерывной информационной подготовки студентов педагогических направлений гуманитарных профилей реализовано в условиях компетентностного подхода к формированию методической системы, обеспечивающей: вариативность выбора образовательной траектории; модульную организацию обучения, комплексность при структурировании основных образовательных программ по информатике и ИКТ; формирование совокупности знаний, умений, опыта деятельности в области информатики и использования ИКТ в образовательной и

профессиональной деятельности. Модульная структура дисциплин «Информатика и ИКТ» разрабатывалась в соответствии с требованиями к результатам освоения основных программ бакалавриата по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование (квалификация (степень) бакалавр)» и 050100 «Педагогическое образование (квалификация (степень) магистр)» [1, 2]. Для подтверждения эффективности разработанного научно-методического обеспечения была проведена экспертная оценка программ дисциплин по информатике и ИКТ.

В задачи экспериментальной работы входило: формирование рабочей группы; выбор формы и метода проведения опроса; методика заполнения анкет; оценка работы рабочей группы.

Для проведения экспертного анализа

была сформирована рабочая группа по следующим критериям: место работы (институт, кафедра); занимаемая должность; персональные данные о местах работы (о трудовой деятельности: место работы с преподаванием – годы; должности; место работы по настоящее время с должностью); образование; курсы повышения квалификации по годам; опыт научной деятельности (годы, тематика, направле-

ния); опыт работы.

Опрос проводился в форме анкетирования, по методу Дельфи. Эксперты рабочей группы знакомились с ФГОС ВПО, содержащем перечень дисциплин для разработки примерных программ, кодами формируемых компетенций (ОК, ОПК и ПК), а также предложенным альтернативным перечнем блока дисциплин «Информатика и ИКТ» (таблица 1).

Таблица 1

Дисциплины для разработки примерных программ по информатике и ИКТ

	Перечень дисциплин для разработки примерных программ ФГОС ВПО	Альтернативный перечень блока дисциплин «Информатика и ИКТ»
Бакалавры	Информационные технологии	1. Основы информатики 2. Программное обеспечение ЭВМ 3. Устройства вычислительной техники 4. Мультимедийные средства в образовании 5. Интернет технологии 6. Современные средства оценивания результатов обучения
Магистры	Информационные технологии в профессиональной деятельности	7. Информационные системы в образовании 8. Коммуникационные технологии 9. Информационные технологии в профессиональной деятельности 10. Основы работы в операционной системе Mac OS X

Таблица 2

Пример заполнения таблицы группировки дисциплин блока «Информатика и ИКТ» одним экспертом для бакалавров (фрагмент)

Коды формируемых компетенций ФГОС ВПО	Оценка формируемой компетенции при изучении информатики и ИКТ ФГОС ВПО	Оценка формируемой компетенции при изучении альтернативного блока дисциплин «Информатика и ИКТ»
ОК-1	1	1
ОК-2	0	1
ОК-3	1	1
ОК-4	1	1

При заполнении опросных листов эксперты рабочей группы использовали метод парного сравнения следующим образом:

если пару сравниваемых категорий можно отнести к одному классу, то в ячейке ставилась «1», в противном случае – «0» (табл. 2).

В ходе обработки результатов работы экспертов была выдвинута статистическая гипотеза о том, что распределение результатов оценок экспертов подчиняется нормальному закону и экспертные оценки возможностей формирования информационных компетенций у бакалавров и магистров при изучении информатики и ИКТ являются однородными. Правдоподобность сходства или различия между двумя выборками оценивалась с помощью статистических критериев на уровне значимости $\alpha = 0,05$.

По результатам проверки статистических гипотез сделан вывод: следует считать правдоподобным, что результаты распределения экспертной оценки по формированию информационных компетенций у бакалавров и магистров при изучении информатики и ИКТ отклоняются от кривой нормального распределения, являются однородными, связанными по корреляции и имеют положительный сдвиг.

Далее эксперты рабочей группы знакомились с программами курсов альтерна-

тивного блока дисциплин «Информатика и ИКТ», для каждой из которых приводился перечень знаний, умений и навыков, и перечнем информационных компетенций, выбранных в соответствии с требованиями ФГОС ВПО для бакалавров и магистров. В ходе статистической обработки этих результатов была выдвинута гипотеза о том, что распределение результатов оценок экспертов подчиняется нормальному закону и экспертные оценки возможностей альтернативного блока дисциплин «Информатика и ИКТ» являются корреляционно зависимыми и позволяют реализовать непрерывную информационную подготовку бакалавров и магистров педагогического направления гуманитарных профилей при изучении информатики и использовании ИКТ в образовательной и профессиональной деятельности. Предположим, что альтернативный блок дисциплин «Информатика и ИКТ» можно представить в виде объединения в непрерывный цикл обучения для бакалавров (рис. 1) и магистров (рис. 2).

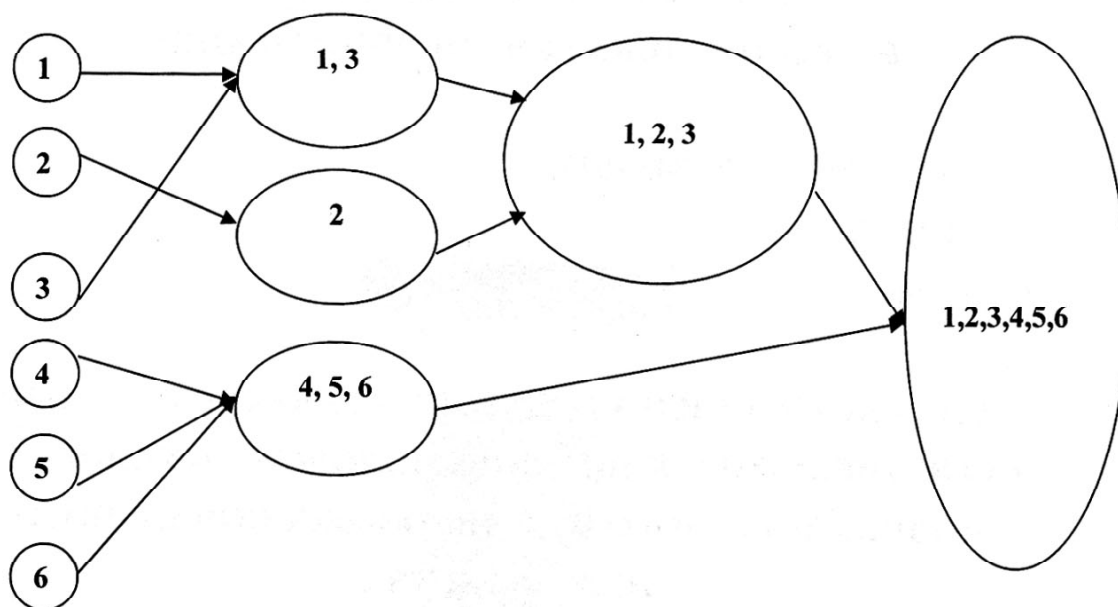


Рис. 1. Альтернативный блок дисциплин «Информатика и ИКТ» для бакалавров педагогического направления гуманитарных профилей: 1 – Основы информатики; 2 – Программное обеспечение ЭВМ; 3 – Устройства вычислительной техники; 4 – Мультимедийные средства в образовании; 5 – Интернет технологии; 6 – Современные средства оценивания результатов обучения.

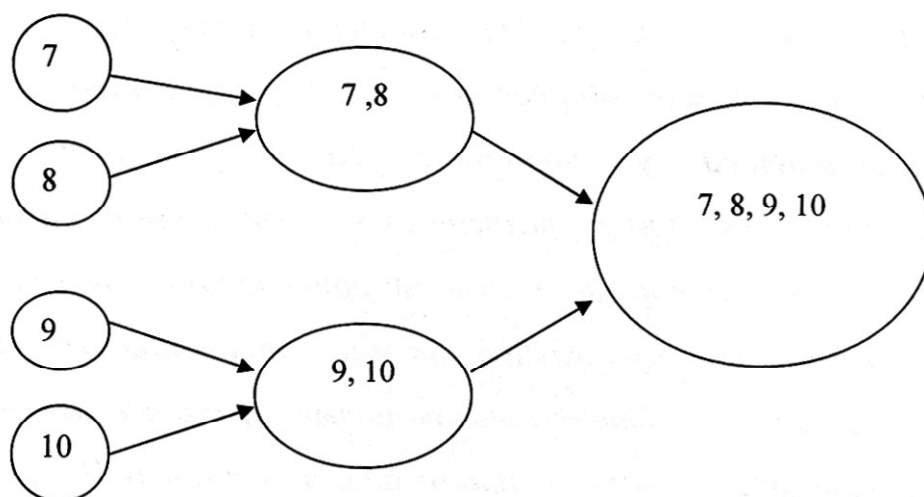


Рис. 2. Альтернативный блок дисциплин «Информатика и ИКТ» для магистров педагогического направления гуманитарных профилей: 7 – Информационные системы в образовании; 8 – Коммуникационные технологии; 9 – Информационные технологии в профессиональной деятельности; 10 – Основы работы в операционной системе Mac OS X.

Для проведения кластерного анализа использовались сводные таблицы результатов распределения экспертных оценок для бакалавров и магистров. Правдоподобность сходства или различия между двумя выборками оценивалась с помощью статистических критериев на уровне значимости $\alpha = 0,05$. Исследование выборок результатов экспертной оценки на нормальность распределения по каждой дисциплине для бакалавров и магистров проводилась с использованием специальных статистических тестов оценки согласия

распределений Хи-квадрат, Колмогорова-Смирнова. Для определения степени корреляции распределения экспертной оценки по построению альтернативного блока дисциплин «Информатика и ИКТ» использовалась непараметрическая корреляция Спирмана и Кэнделла. На основе полученных результатов расчета нелинейной корреляции был проведен кластерный анализ для бакалавров и магистров. Результаты кластерного анализа представлены в виде дендограмм для бакалавров и магистров (рис. 3. 4).

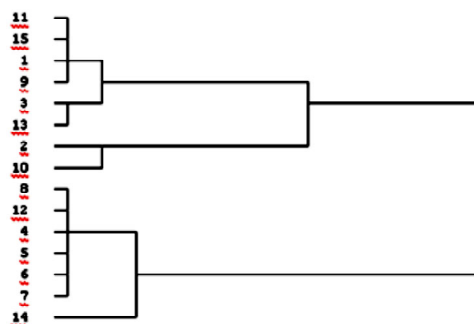


Рис. 3. Дендограмма распределения на кластеры результатов экспертной оценки по построению альтернативного блока дисциплин «Информатика и ИКТ» для бакалавров

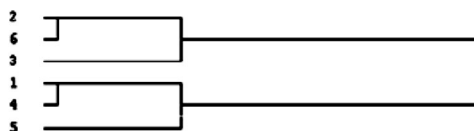


Рис. 4. Дендограмма распределения на кластеры результатов экспертной оценки по построению альтернативного блока дисциплин «Информатика и ИКТ» для магистров

По результатам проверки статистических гипотез сделан вывод: следует считать правдоподобным, что результаты распределения экспертной оценки отклоняются от кривой нормального распределения и являются связанными по корреляции. В результате проведенного кластерного анализа из дендограммы видно, что в подгруппы объединяются пары дисциплин, образуя подгруппы, которые в свою очередь также объединяются и т. д. В итоге получаем единый кластер.

В заключении отметим, что введение в учебный процесс альтернативного блока дисциплин «Информатика и ИКТ» позволяет реализовать непрерывную информационную подготовку студентов педагогического направления гуманитарных профилей в области изучения информатики и использования ИКТ в образовательной и профессиональной деятельности и обеспечивающий формирование информационных компетенций у студентов в соответствии с требованиями ФГОС ВПО.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). Нормативный срок освоения 4 года. – http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»). Нормативный срок освоения 2 года. – <http://www.osu.ru/docs/magistrat/fgos/050100m.doc>

**МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА,
РЕСПУБЛИКА МОРДОВИЯ, г. САРАНСК**

УДК 376
ББК 74.50
Педагогика



**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ***

**Кандидат педагогических наук Е. В. Золоткова
Кандидат педагогических наук И. Е. Пушкова
Кандидат педагогических наук И. В. Абрамова**

В статье раскрывается проблема взаимодействия специалистов по психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного образования на примере деятельности Центра продленного дня.

Ключевые слова

Дети с ограниченными возможностями здоровья, интеграция, психолого-педагогическое сопровождение, междисциплинарное взаимодействие специалистов

С середины 90-х годов в России разрабатывается Концепция психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее дети с ОВЗ) в условиях интеграции. Среди основных причин ее разработки выделяют: подключение России к международным соглашениям; увеличение количества детей с ОВЗ, нуждающихся в специализированной помощи; запросы родителей, имеющих детей с отклонениями в развитии; закрытость системы специального образования, которая не всегда обеспечивает полноцен-

ное личностное развитие ребенка и их социализацию.

За последнее десятилетие наметились позитивные тенденции в разработке и принятии нормативно-правовых документов по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ. Среди них: Письмо Министерства образования РФ от 26.04.2001 № 29/1524-6 «О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями)»; Инструктивное письмо Министерства образования РФ от

*** Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития МордГПИ на 2012 - 2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» Мероприятие 2. «Модернизация научно-исследовательского процесса и инновационной деятельности (содержание и организация)» проект 2.4.15 «Проектирование и создание Ресурсного центра интегрированного образования».**

15.01.2002 № 03-51-5нн/23-03 «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях»; Письмо Министерства образования РФ от 27.06.2003 №28-51-513/16 «Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования»; Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 №АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами».

В связи с этим встает потребность в разработке целостной системно организованной деятельности, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка с ОВЗ в дошкольной и школьной общеобразовательной среде. Данные условия должны обеспечивать специалисты по психолого-педагогическому сопровождению, которые владеют методиками диагностики, консультирования, коррекции, умеют на основе педагогической диагностики разрабатывать коррекционно-развивающие программы, проектировать развивающую среду, направленную на активное взаимодействие участников образовательного процесса (ребенок, сверстники, родители, педагоги, администрация). В методических рекомендациях Министерства образования РФ сказано, что специалисты сопровождения принимают активное участие в разработке образовательной программы учреждения, программы развития, проектировании системы управления, проводят экспертизу и анализ планов учебной и воспитательной работы, решений, принимаемых педагогическими советами и руководством образовательных учреждений, а также текущего состояния образовательного процесса с точки зрения их психологической обоснованности и практической эффективно-

сти в развитии и воспитании личности ребенка с ОВЗ и учебных групп, вносят соответствующие предложения руководству или отдельным педагогическим работникам [5].

О необходимости психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в развитии высказывались и выдающиеся отечественные ученые. Так, Л. С. Выготский указывал, что готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе знаний, сколько в уровне развития интеллектуальных процессов. Важен не объем знаний, а их осознание, систематизация и умение оперировать ими. Первопричины школьных неудач детей с отклонениями в развитии, интегрированных в общеобразовательную среду, в большинстве случаев связаны с низким уровнем сформированности психических и психофизиологических предпосылок образовательной деятельности в плане формирования произвольности поведения, социально-личностного и интеллектуального развития. Нередко трудности в обучении обусловлены особенностями мышления и речевого развития детей. Недоразвитие речи, бедный словарный запас напрямую связаны с низкой познавательной активностью, с недостаточностью восприятия и познания окружающего мира. Следовательно, для успешной интеграции и социальной адаптации детей с отклонениями в развитии в общеобразовательном учреждении необходимо создать систему психолого-медико-педагогического сопровождения [3].

Традиционно сопровождение (психолого-педагогическое, дефектологическое) определяется как специализированная деятельность (психологическая, педагогическая, дефектологическая) в системе образования, обеспечивающая действенную помощь детям, с целью предупреждения возникновения и решения деструктивных проблем в развитии ребенка; деятельность, призванная гарантировать право

на качественное образование каждому ребенку, с учетом его индивидуальных образовательных запросов и потенциала развития. Также, сопровождение может рассматриваться как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуация жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития [7].

Следовательно, психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ представляет собой комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребенку и родителям в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны специалистов разного профиля, действующих координированно.

В соответствии с этим, психолого-педагогическое сопровождение предполагает реализацию организационного и содержательного аспектов. Организационный аспект включает уровни психолого-педагогического сопровождения, выделенные А. Д. Вильшанской:

1 уровень – требуется динамическое наблюдение в течение года, психологическая адаптация детей к ситуации обучения;

2 уровень – необходимы групповые коррекционные занятия, ориентированные на развитие когнитивной сферы или преодоление нарушений эмоционально-личностного развития ребенка; при необходимости проводится краткосрочная индивидуальная работа;

3 уровень – требуются специальная индивидуализированная программа психологического сопровождения, направленная на коррегирование специфических трудностей ребенка с привлечением родителей, других специалистов ПМП кон-

силиума, разработка индивидуальной системы заданий.

В зависимости от обозначенных проблем и необходимого уровня психологического сопровождения выстраивается программа комплексной помощи специалистов, включающая:

- коррекционно-развивающую работу (проведение занятий) психолога, логопеда, дефектолога (в зависимости от отклонения) и постоянное наблюдение в течение всего срока реализации программы комплексной помощи;

- коррекционные занятия дефектолога или логопеда при наблюдении ребенка психологом в течение всего срока реализации программы комплексной помощи;

- коррекционно-развивающую работу психолога в сочетании с коррекционной работой специалиста-педагога (дефектолога, логопеда); при необходимости к наблюдению ребенка может быть подключен третий специалист (дефектолог, логопед) на весь срок реализации программы комплексной помощи;

- совместную коррекционно-развивающую работу психолога, дефектолога и логопеда.

Содержательный аспект психолого-педагогического сопровождения предполагает реализацию следующих направлений работы:

- выявление неблагоприятных вариантов развития и определение учебных трудностей ребенка с ОВЗ;

- составление индивидуальных комплексных программ развития ребенка с ОВЗ в условиях взаимодействия специалистов;

- выявление детей с ОВЗ для осуществления специального коррекционного воздействия специалистов: дефектолога (учебная и познавательная деятельность), логопеда (речевая деятельность), психолога (познавательная деятельность и эмоционально-личностное развитие);

- динамическое изучение уровня познавательного и личностного развития детей с ОВЗ и результатов коррекционно-

го воздействия;

- отслеживание соответствия выбранной программы, форм, методов и приемов обучения реальным достижениям и уровню развития ребенка с ОВЗ;

- проведение индивидуальных и групповых занятий, обеспечивающих усвоение программного материала и осуществление переноса сформированных на занятиях умений и навыков в учебную деятельность учащихся;

- консультирование педагогов и родителей по проблемам развития, обучения и воспитания детей с ОВЗ, выбору оптимальных форм, методов, приемов обучения и воспитания в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка [1; 2].

Среди специалистов по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ особая роль отводится межпрофессиональному сотрудничеству дефекто-

гов, логопедов, психологов, социальных педагогов, воспитателей и медицинских работников. Именно такое междисциплинарное взаимодействие, по словам М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, будет направлено на выработку и реализацию единой стратегии обучения и развития ребенка с ОВЗ и организацию помощи его семье [6].

Рассмотрим взаимодействие специалистов по психолого-педагогическому сопровождению в зависимости от возраста и вариативных моделей обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях.

Одна из моделей междисциплинарного взаимодействия в условиях интегрированного обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья реализуется на базе Центра продленного дня при Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева. В структуру Центра

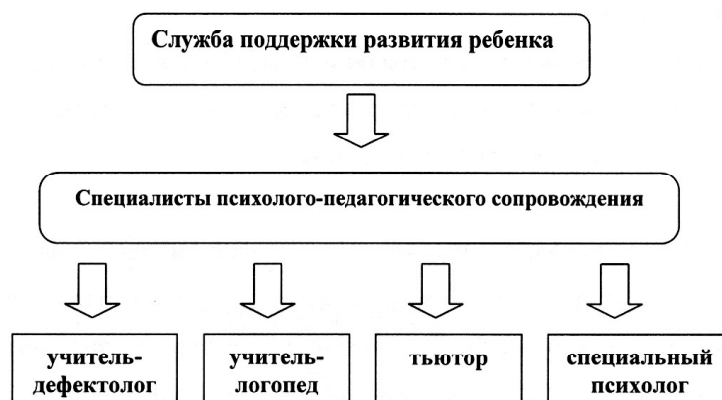


Рис. 1. Специалисты службы поддержки развития ребенка Центра продленного дня.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ реализуется по нескольким направлениям (Рис. 2).

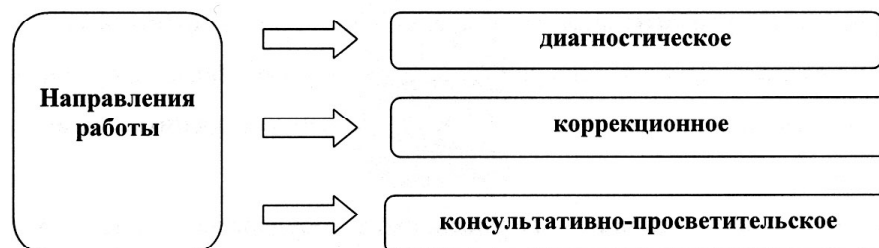


Рис. 2. Направления работы службы поддержки развития ребенка в Центре продленного дня

продленного дня входит служба поддержки развития ребенка с ОВЗ (Рис. 1).

Организуя психолого-педагогическое сопровождение, специалисты проводят этапную комплексную диагностику психофизического и социально-личностного развития ребенка. Она предполагает первичную диагностику, целью которой является определение основных направлений для построения индивидуальной коррекционно-развивающей программы. В процессе коррекционно-развивающей работы специалисты проводят контрольные срезы, которые позволяют проследить динамику развития ребенка и внести коррективы в дальнейшую коррекционно-развивающую работу.

Контроль дефектолога за ходом психического развития ребенка осуществляется на основе представлений о нормативном содержании и периодизации этого процесса. При этом решаются конкретные задачи психолого-педагогического обследования детей:

- выявление причин и характера первичных нарушений в развитии у обследуемого ребенка, а также определение степени этого нарушения;
- выявление отклонений в развитии, их коррекция и профилактика нарушений в поведении и деятельности;
- выявление индивидуально-психологических особенностей развития обследуемого ребенка (личностных и интеллектуальных);
- определений условий обучения и воспитания ребенка;
- обоснование педагогического прогноза;
- определение основных линий для индивидуальной коррекционно-развивающей программы обучения и развития.

Дифференциальная диагностика нарушений в психическом развитии детей имеет личностно-ориентированную направленность и предполагает проведение педагогами сопровождения социально-психологического анализа условий жизни

и развития ребенка. Это, в свою очередь, дает возможность своевременно включить ребенка в коррекционное обучение, направленное на предупреждение вторичных отклонений.

В процессе диагностики специальный психолог особое внимание обращает на невротические и патохарактерологические проявления в поведении детей – повышенная конфликтность и агрессивность, что осложняет межличностные отношения ребенка в коллективе сверстников. В отдельных случаях это связано с неблагоприятными отношениями взрослых в семье, с отсутствием единых требований к воспитанию ребенка, которые не учитывают его личностные, возрастные особенности и потребности. Специальный психолог позволяет наметить пути улучшения социальной ситуации развития ребенка, определить условия коррекции его личностных качеств, дает рекомендации по установлению правильных взаимоотношений в семье и коллективе сверстников.

Важнейшее направление деятельности педагогов сопровождения Центра – коррекционно-развивающее. Основными задачами коррекции психического и социально-личностного развития ребенка являются:

- профилактика нежелательных негативных тенденций личностного и интеллектуального развития;
- коррекция отклонений в психическом развитии на основе создания оптимальных условий для развития личностного и интеллектуального потенциала ребенка, которые могут быть правильно поставлены только на основе полной диагностики и оценки ближайшего вероятностного прогноза развития, определяемого зоной ближайшего развития.

Консультативно-просветительское направление предполагает организацию психолого-педагогической работы с родителями, воспитывающих детей с ОВЗ. Основная цель деятельности специалистов сопровождения в рамках реализации

данного направления – вовлечение родителей в коррекционно-образовательный процесс.

Психолого-педагогическую работу с родителями психолог начинает с изучения семейной ситуации. В процессе диагностического обследования выясняется следующее: общие сведения о семье (состав семьи; образование и род деятельности родителей); восприятие детьми внутрисемейных отношений; педагогическая грамотность; изучение взаимоотношений в семье (отношения разных членов семьи к ребенку; определение типа семейного воспитания; взаимоотношения между членами семьи).

Работа с родителями проводится всеми специалистами Центра и предполагает несколько блоков: просветительский, коррекционный, консультативный. В рамках просветительского блока специалисты Центра обеспечивают ознакомление родителей с основными закономерностями развития ребенка, его индивидуально-психическими особенностями, фактами и причинами, обусловившими нарушение онтогенеза.

Специальные психологи в рамках реализации консультативного блока психоло-

го-педагогической работы проводят индивидуальные формы работы с семьей. Цель мероприятий данного блока: преодоление различных трудностей в обучении, воспитании, общении ребенка, а также установления личного контакта между педагогом сопровождения и родителями. Результатом работы в рамках данного блока является разработка системы рекомендаций по построению благоприятных отношений в семье.

В рамках коррекционного блока психолого-педагогической работы с родителями дефектологи Центра решают несколько задач – коррекция психологического состояния матери; коррекция детско-родительских отношений; помощь родителям в адекватной оценке возможностей ребенка (как физических, так и психологических); обучение родителей специальным коррекционным и методическим приемам, необходимым для проведения занятий с ребенком в домашних условиях.

Таким образом, представленная модель взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения обеспечивает продуктивное личностное, познавательное, социальное развитие ребенка

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Вильшанская, А. Д. Дефектологическое сопровождение учащихся с ЗПР в условиях системы коррекционно-развивающего обучения / А. Д. Вильшанская // Дефектология. – 2007. – № 2. – С. 50-58.

2. Вильшанская, А. Д. Содержание и методы работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе / А. Д. Вильшанская. – М.: Школьная Пресса, 2008. – 112 с.

3. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка: сб. трудов / Л. С. Выготский. – М.: Эксмо-Пресс, 2006. – 518 с.

4. Гаврилушкина, О. П. Ребенок отстает в развитии? Семейная школа: учеб.-метод. пособие / О. П. Гаврилушкина. – М.: Дрофа, 2010. – 207 с.

5. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Письмо Министерства образования РФ от 27.06.2003 №28-51-513/16.

6. Семаго М. М. Междисциплинарное взаимодействие специалистов инклюзивного образования / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – Режим доступа: <http://www.f-nashideti.ru/inklusia/182-mezhdisciplin.html>

7. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : пособ. для учителя-дефектолога / Л. М. Шипицына, М. А. Жданова, Е. И. Казакова / под ред. Л. М. Шипицыной. – М.: Владос, 2003. – 528 с.



УДК 37.013:159.9
ББК 74.00+88.4
Педагогика, психология

О СТАДИЯХ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КУРСАНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА

Кандидат психологических наук А. С. Марков

В статье рассматриваются стадии психического развития курсантов военного вуза. Дается характеристика стадий развития субъектности курсанта. Показано, что будущий офицер проходит все стадии своего психического развития несколько раз. Предложено оценивать деформации стиля руководства подчиненными в зависимости от достигнутого уровня субъектности на каждой стадии психического развития. Сделан вывод, что для формирования полноценных управленческих навыков будущих командиров необходимо достижение высокого уровня субъектности на каждой стадии психического развития курсанта.

Ключевые слова

Стадии психического развития, образовательная среда, формирование личности, военное образование

Современное военное образование имеет свои специфические психолого-педагогические особенности. Одной из основных особенностей процесса психического развития курсанта в ходе его обучения в военном вузе является стадийность. Военное образование – это в первую очередь боевая подготовка. Боевая подготовка по определению приведенному в учебнике сержанта ракетных войск, включает одиночную подготовку военнослужащих (в том числе командиров), а также подготовку (слаживание) подразделений и органов управления [9. С. 40].

Большинство исследований ученых психологов посвящено конкретным проблемам и трудностям в ходе этой работы: профотбору (Бодров В. А., Ворона А. А.,

Гандер Д. В., Пономаренко В. А), адаптации курсантов к службе и обучению в военном вузе (Алдашева А. А., Камышев А. А., Попков В. В.), формированию первичного воинского коллектива (Глоточкин А. Д., Мицкевич А. Н.), развитию способностей и профессионально-важных качеств (Володарская И. А., Марков А. С., Платонов С. В.), психологической подготовке будущих офицеров в военных вузах (Кандыбович С. Л., Караяни А. Г., Сыромятников И. В., Утлик Э. П.), мотивации обучения и службы (Бринько И. И., Волковицкий Г. А., Масюченко К. К.), психологической готовности к профессиональной деятельности (Аллин О. Н., Глушко А. Н., Жуковский С. И.) и т. п.

Личностные особенности офицера, психологические качества, необходимые

для эффективного выполнения профессиональной деятельности, профессионального роста, преодоления экстремальных ситуаций в труде характеризуют активную, творческую личность. К таким качествам И. А. Володарская и А. С. Марков относят высокий уровень ответственности, инициативность и находчивость, преданность присяге и конституционному долгу, самообладание, выдержку и высокий уровень самоконтроля, организаторские способности, умение брать на себя ответственность за решения и действия подчиненных, умение правильно оценивать окружающих людей, выявлять их сильные и слабые стороны, умение сохранять работоспособность в условиях аварийных ситуаций, смелость и решительность [2. С. 42].

Как показали исследования психологов, формирование личностных качеств будущего специалиста во многом определяется типом образовательной среды, в которой осуществляется становление профессионала. Образовательная среда в качестве объекта педагогических и психологических исследований выделена относительно недавно (И. А. Баева, 2002; Е. А. Климов, 2001; В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина, 2002; В. И. Панов, 2000, 2005, 2006; В. А. Пономаренко, 2007; В. А. Ясвин, 1997, 2000 и др.). Используя понятие «образовательная среда», педагоги и психологи обычно хотят подчеркнуть, что обучение, воспитание, развитие и социализация обучающегося происходит не только под воздействием обучающихся и воспитательных действий педагога и не только в зависимости от индивидуально-психологических особенностей данного обучающегося.

Академик В. А. Пономаренко считает, что «образовательная среда по подготовке офицеров представляет единое образовательное пространство и включенную в него систему воспитания» [7. С. 203]. Он отмечает, что стержнем нравственного императива при подготовке будущих офи-

церов является мораль подвижничества, для которой самосохранение трансформируется в сохранение тех, кем управляешь [7. С. 205].

В своем исследовании влияния образовательной среды на формирование личностных качеств будущего специалиста у курсантов военных вузов мы под образовательной средой понимаем систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. При этом в составе образовательной среды рассматривались три компонента: технологический или психодидактический, социальный или коммуникативный и пространственно-предметный [10. С. 14].

Технологический или психодидактический компонент, представляющий совокупность учебной, учебно-профессиональной и других видов деятельности, включая образовательные технологии, содержание и методы которых определяются психологическими целями и задачами физического, познавательного, личностного и социального развития будущего офицера.

Социальный или коммуникативный компонент, представляющий пространство межличностного взаимодействия и соответствующий психологическому возрасту курсантов и типу межличностного общения в армейской среде.

Пространственно-предметный компонент, который обеспечивает возможность необходимых для обучения, развития, профессионализации и социализации пространственных действий. Он включает в себя особенности военного образовательного учреждения и прилегающего к нему пространства: строевой плац, учебные поля, стрельбища, специальные полосы препятствий, специализированные учебные классы с тренажерами и реальными образцами боевой техники, особый интерьер и оборудование учебных мест, содер-

жащих воинскую атрибутику [5. С. 92].

У офицеров различных родов войск есть специфические задачи, которые требуют наличия особых личностных качеств. Однако у выпускников всех военных вузов есть общая обязанность определенная статьей 147 Устава внутренней службы: при выполнении боевых задач умело управлять взводом.

Осваивая строевые приемы, новые виды вооружения, правила эксплуатации военной техники, основы управления воинскими подразделениями, будущий офицер проходит ряд стадий своего психического развития. При этом курсант в ходе обучения проделывает путь от субъекта активности (например, способности быть субъектом восприятия движения, образца) до субъекта деятельности (способности быть субъектом произвольного контроля за правильностью ее выполнения другими) [6].

Мы отмечаем, что курсант как будущий офицер на каждом этапе своего профессионального становления осваивает все стадии психического развития сначала как одиночный боец, затем как младший командир (сержант), управляющий несколькими солдатами, и, наконец, как офицер, которому доверена жизнь и судьба не только большого количества людей, но и целой страны.

Понятие «стадиальность» развития психики было введено в психологию А. Валлоном в середине XX века. Как отмечал Тутундян О. М., научный характер концепции А. Валлона заключается в том, что она раскрывает объективный и динамический ход стадиального развития детской психики в целом, а так же различных ее аспектов в многообразии поведенческих проявлений и взаимодействий между индивидом, личностью и окружающей средой [8. С. 118].

Сам А. Валлон писал, что «стадии следуют друг за другом»; «то, что отличает одну стадию от другой, является особой манерой поведения»; «специфический ха-

рактер стадий легко распознаваем, а их общая последовательность очевидна» [1. С. 129].

Стадиальность развития по А. Валлону, на которую мы опираемся, объективно отражает закономерность, согласно которой определенный комплекс моторных, эмоциональных и интеллектуальных реакций характеризует поведение личности курсанта именно в данном промежутке времени его психического развития. Каждая стадия, как совокупность отличительных качеств развития будущего офицера, есть результат сложных взаимосвязей количественных и качественных изменений психики, которые обусловлены физиологическими и социальными факторами. Соотношение количества и качества определяет ход психического, а, следовательно, и профессионального развития, то есть, его прогресс, колебания, задержки и последовательность стадий, а также кризис в развитии той или иной стадии, в формировании той или иной психической функции.

Характеризуя последовательность стадий развития, А. Валлон писал в «Психическом развитии ребенка»: «Переход от одной стадии к другой не простое увеличение, а реорганизация: формы деятельности, которые преобладали в предыдущей стадии, сокращаются и иногда, по видимому, отменяются в следующей стадии». «Реорганизация» по А. Валлону – это «новообразование» в современной психологической трактовке.

В нашем исследовании мы опирались на подход В. И. Панова к изучению двигательной активности как системной детерминанты общего психического развития детей [6].

В связи с этим, в нашем исследовании субъектность выступает в качестве единицы анализа и процессуального развития курсантов при формировании управленческих навыков, поскольку она проявляется в разных сферах психики и при выполнении разных видов воинской дея-

тельности и вместе с тем, обладает всеми основными свойствами активности как целостного, общего свойства психического развития.

При этом мы опираемся на ряд положений, характеризующих развитие субъектности курсанта военного вуза как субъекта активности в ходе его превращения в субъекта деятельности.

Во-первых, обучение курсанта управленческим навыкам, преследующее цель развития субъектности его активности, не может ограничиваться только передачей образца. Оно должно представлять из себя обучение деятельности и потому обязательно должно включать в себя передачу функции произвольного контроля за правильностью выполнения требуемой деятельности от педагога к обучаемому.

Во-вторых, субъектность курсанта в своем развитии должна проходить ряд последовательных стадий от субъекта восприятия образца до субъекта произвольного контроля (регуляции) за правильностью выполнения деятельности другими (подчиненными).

В-третьих, для формирования способности быть субъектом деятельности в ходе обучения необходимо создавать такую социально-педагогическую ситуацию развития, которая должна обеспечивать коммуникативное взаимодействие между курсантом – будущим офицером и образовательной средой, обеспечивающее возможность интериоризации обучающимся как самой деятельности, демонстрируемой преподавателем, так и способов контроля за правильностью выполнения деятельности другими.

В-четвертых, алгоритм развития субъектности проходит каждым курсантом неоднократно. Сначала курсант осваивает определенные виды воинской деятельности как одиночный боец, который в состоянии выполнить в одиночку поставленные перед ним учебно-боевые задачи. Затем курсант должен повторить этот алгоритм в качестве младшего коман-

дира, управляющего группой солдат (малой социальной группой). На заключительном этапе обучения выпускник военного вуза должен быть способен управлять целыми воинскими подразделениями (большими группами).

В-пятых, особенностью современного военного массового образования является то, что все курсанты, обучающиеся в одной учебной группе, переводятся руководителем данного вида профессиональной подготовки на следующую стадию обучения в соответствии с учебной программой и вне зависимости от личного уровня достижений курсанта на данной стадии. Это ведет к негативным последствиям в последующей профессиональной деятельности офицера и определяет его управленческий стиль в работе с подчиненными.

Мы предлагаем при формировании профессиональных, в частности управленческих, навыков будущих офицеров рассматривать следующие стадии психического развития курсантов:

– стадия восприятия. Курсант является субъектом восприятия. На этой стадии у него должен сформироваться четкий образ предстоящей деятельности. Курсант должен уметь точно доложить, что и как необходимо делать. Если у курсанта не будет сформирован необходимый образ воинской деятельности, то став командиром, он не сможет четко поставить задачу подчиненным, не объяснит, что от них хочет. Такой командир будет раздражаться на «бестолковость» своих подчиненных и кричать на них: «Не можете прочитать инструкции! Не хотите изучать приказы!»

– стадия подражания. Курсант является субъектом подражания, он должен научиться выполнять действия за инструктором точно и качественно. Тот командир, который в свое время не достиг высокого уровня как субъект подражания, не сможет сказать, как принято в русской армии: «Делай как я!». Он будет кричать на подчиненных: «Смотри в руководство! Смот-

ри в альбом схем! Что сам не можешь сообразить!»

Для рядового бойца этих двух стадий обучения достаточно в мирное время. Он в состоянии будет действовать по заученному образцу. Однако в экстремальной ситуации современного боя такой солдат может растеряться. У него нет готового образца действий.

– стадия произвольной активности при внешнем контроле. Курсант становится субъектом произвольной активности при совместно-распределенной деятельности с преподавателем, то есть курсант становится со-субъектом произвольного контроля (В. В. Рубцов, 1996). Высокий уровень достижений на этой стадии позволяет курсанту стать хорошим специалистом в данном виде воинской деятельности и уверенно работать самостоятельно в дальнейшем.

Для того чтобы стать хорошим командиром, необходимо на высоком уровне пройти первые три стадии, но этого еще недостаточно.

Так как командир взвода лично обучает и воспитывает подчиненных, то для формирования твердых управленческих навыков ему необходимо пройти еще две стадии развития субъектности.

– стадия внутреннего контроля произвольной деятельности. На этой стадии курсант становится субъектом внутреннего контроля (интериоризованной функции произвольной регуляции). На этой стадии психического развития у курсанта, как профессионального военного, появляется возможность творческих вариаций выполнения воинской деятельности (В. Т. Кудрявцев, 1999). Высокий уровень освоения этой стадии способствует формированию творческой личности военного профессионала, и напротив, при низком уровне достижений на четвертой стадии, деятельность командира будет отличаться шаблонностью, скованностью и боязнью всякой инициативы как своей, так и подчиненных. Если у будущего ко-

мандира слабо сформирована субъектность внутреннего контроля произвольной деятельности, то он не сможет замечать и не захочет признавать собственных ошибок.

– стадия внешнего контроля деятельности. На этой стадии у курсанта формируется способность контролировать правильность не только своей деятельности, но и деятельность выполняемую другими (равными по должности и/или подчиненными). Именно на этой стадии курсант начинает экстерииоризовывать субъективированную ранее функцию произвольности и контроля вовне, следя за правильностью выполнения деятельности другими военнослужащими и тем самым помогать молодым воинам актуализировать их зону ближайшего развития. Только тот офицер, который в своей профессиональной деятельности достиг высокого уровня на стадии внешнего контроля, может качественно обучать и воспитывать своих подчиненных.

Приведенная схема представляет собой «идеальную модель». В реальной ситуации образовательной среды военного вуза выделенные стадии развития субъектности курсанта могут накладываться друг на друга и формирование одних из них может опережать развитие других. Эта модель позволяет понять, почему у того или иного командира сформировался определенный стиль управления подчиненными, провалы в подготовке на каких стадиях формирования субъектности приводят к профессиональной деформации в деятельности воинских начальников. Таким образом, для формирования полноценных управленческих навыков будущих командиров необходимо достижение высокого уровня субъектности на каждой стадии психического развития курсанта.

Если предложенную схему сознательно применять, то гарантируется более быстрое усвоение учебного материала курсантами и более качественная подготовка командных кадров для нашей армии.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Валлон Анри. От действия к мысли. Очерк сравнительной психологии / Общ. ред. и вст. статья проф. А. Н. Леонтьева. – М.: Изд-во иностранной. литературы, 1956. – 239 с.
2. Володарская И. А., Марков А. С. Формирование профессионализма у курсантов-артиллеристов в процессе обучения электротехнике. – Коломна, 2004. – 152 с.
3. Кашапов М. М. Акмеология: учебное пособие. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова, 2011. – 112 с.
4. Марков А. С. Психолого-педагогические особенности подготовки преподавательского состава военных вузов // Российский научный журнал. – 2008. – №4(5). – С. 102-109.
5. Панов В. И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
6. Панов В. И., Позднякова Г. П., Хисамбеев Ш. Р., Лидская Э. В. Двигательная активность как системная детерминанта общего психического развития детей дошкольного возраста // Системная организация и детерминация психики / Под ред. В. А. Барабанщикова. – М.: Изд-во ИП РАН, 2009. – С. 396-419.
7. Пономаренко В. А. Безопасность полета – боль авиации. – М.: МПСИ: Флинта, 2007. – 416 с.
8. Тутундян О. М. Психологическая концепция Анри Валлона. – Ереван: Изд-во «Ай-астан», 1966. – 212 с.
9. Учебник сержанта ракетных войск и артиллерии / под общ. ред. А. Ю. Глинского. – М.: Военное издательство, 2004. – 488 с.
10. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 159.9
ББК 88
Психология



ПСИХОЛОГИЯ

НАУКОМЕТРИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Кандидат биологических наук Н. Б. Флорова
Кандидат психологических наук В. В. Аршинова

Опираясь на фактический материал, иллюстрирующий научную детерминированность профилактической деятельности (в том числе в сфере зависимого поведения), авторы предлагают рабочую гипотезу о связи эффективности профилактического продукта государственной системы образования со структурой государственного наукометрического пространства.

Представляется, что качество профилактических образовательных программ страны (региона) детерминировано приоритетностью научных направлений в области медицины, психологии, социальных наук и степенью сопряженности этих областей знания, а также факторами вовлеченности в транснациональную научную сеть и профессионального признания в сфере профилактики зависимого поведения. В качестве примеров рассмотрены профилактические образовательные программы США и Австралии – лидеров в сфере профилактики аддиктивного поведения детей, подростков и молодежи.

В процессе динамического развития и совершенствования профилактической деятельности сама образовательная среда приобретает инновационное качество – образовательную компетентность в сфере работы с зависимым поведением, помимо компетенций для учащихся, педагогов и семей внутри образовательной среды в процессе обучения.

При этом профилактические компетенции в сфере зависимого поведения, формируемые образовательными профилактическими программами разных стран мира, универсальны в силу глобального характера проблемы профилактики зависимого поведения и подчиняются влиянию социокультурного контекста.

Ключевые слова

Наукометрическое пространство, взаимодействие элементов, система знаний, система образования, компетенции, компетентность, качество профилактического продукта, образовательные профилактические программы

Предшествующий опыт работы с информационными ресурсами показал, что современный уровень профилактики зависимого поведения под-

разумеает сопряжение не только родственных областей знания – медицины, социальных наук, психологии, биологии, – но и областей финансов, искусства, математи-

ки, охраны окружающей среды и других.

В силу множественности направлений современного профилактического знания в поле зрения специалистов одновременно оказываются теория интеграции знания в сфере здоровья нации; концепции трудовых ресурсов; социальный капитал и здоровье; теория благополучия; профилактические компетенции; профессиональная ответственность; теория устойчивого развития; социальные нормы и многое другое. Получают новое научное звучание темы жизнестойкости, контагиозности асоциальных групп с зависимым поведением, межпоколенной трансляции социокультурных поведенческих нормативов и другие. Постоянно расширяется тема безопасности образовательной среды, охватывая сегодня не только аспект физической и психологической безопасности участников образовательного процесса, но и инновационные формы профилактической работы в образовательных учреждениях. Таким образом, исторически сложилась ситуация, когда в основе профилактической деятельности лежит системное научное знание.

Применение системного научного знания в сфере профилактики асоциального поведения в странах-лидерах профилактики зависимостей реализуется в сотрудничестве исполнительных органов государственной власти с научными школами университетов. Оно проявляется огромным числом публикаций специалистов научных подразделений университетов мира как по фундаментальным проблемам профилактики, так и по профилактическим образовательным продуктам. В образовательном профилактическом пространстве стремительно развивается так называемая «доказательная профилактика» (evidence-based prevention), использующая научное знание.

«Пропитывание» профилактической деятельности научным знанием и навыками управления способствует эффективному управлению нематериальными ре-

сурсами государства – здоровьем (человека и нации), «нормами» жизни и деятельности, психологическим благополучием, качеством жизни, то есть основными категориями превентологии.

Эти положения легли в основу рабочей гипотезы авторов о наукометрических конструктах, обеспечивающих эффективность профилактических образовательных продуктов, которую можно сформулировать следующим образом.

Исторически сложившаяся разобщенность приоритетов научного знания, отражающая специфику государственных приоритетов развития, создает препятствия созданию платформы профессионального общения в области профилактики зависимого поведения на всех уровнях социума.

Сближение же приоритетов (психологии, медицины, социальных наук) создает исторически обусловленные ситуации, благоприятные для разработки и внедрения эффективных профилактических продуктов – как локальных, так и транснациональных. При этом само пространство взаимодействия дисциплинарных областей приобретает важнейшие совокупные итоговые компетенции – образовательную, информационную, здоровьесберегающую, гражданственную, социально-ориентированную, обеспечиваемые компетентностями специалистов.

Эту гипотезу стало возможным апробировать благодаря появлению инструмента оценки качества научного знания – наукометрического портала исследовательского центра SCImago Lab (Испания) [<http://www.scimagojr.com/news.php>]. Этот центр обрабатывает научные данные информационной платформы Scopus и проводит сравнительный анализ приоритетности научных направлений в странах мира, что позволяет составить представление о национальных системах научных знаний (в систему входят знание как таковое и система образования) и рейтинге отдельных дисциплин.

При анализе данных портала SCImago и отборе данных авторы руководствовались следующим логическим построением.

1. Материалы портала SCImago иллюстрируют взаимную востребованность компетенций, то есть знаний, умений, навыков [1, 2] и признания в различных областях науки.

2. Материалы портала SCImago отражают диапазон профессиональных компетенций специалистов, то есть близость областей знаний друг к другу.

3. *Применительно к проблеме профилактики зависимого поведения в свете выдвинутой рабочей гипотезы это означает, что степень сопряженности медицины, психологии, социальных наук между собой может служить прогнозным фактором (предиктом) качества профилактических продуктов – образовательных, прикладных и других.*

Для сравнительного анализа наукометрических карт разных стран мира был составлен альбом (Приложение 1). При этом были произвольно выбраны страны, научная профилактическая школа которых достаточно полно представлена на информационных платформах.

Как оказалось, для стран – лидеров профилактической деятельности в сфере образования с сильной научной профилактической школой – США, Австралии, Норвегии, Швеции, Великобритании, Нидерландов, Израиля, Австрии характерны визуальная близость связанных между собой по «кустовому» принципу областей психологии, социальных наук и медицины и сопряжение социальных наук с бизнес-менеджементом и экономикой. Следует особо указать, что научные профилактические школы этих стран отличаются не только масштабом исследовательской работы, но ее практической ориентированностью, разработкой теоретических концепций и профилактических государственных программ и проектов.

Важно отметить, что в указанных стра-

нах сфера социальных наук заметно превалирует над психологией.

В Российской Федерации относительно слабо развитые социальные науки концептуально связаны не с медициной, а с биологическими науками и пространственно сильно оторваны от медицины и психологии, а сама область психологии развита недостаточно.

Социальные науки и психология могут быть совершенно оторваны от медицины и находиться в сфере влияния инженерных дисциплин (Тайвань). Есть страны, в которых социальные науки близки к инженерным, а психология остается в сфере влияния медицины (Китай, Иран).

В странах постсоветского пространства слабо развиты социальные науки и медицина, а психология практически неразвита (Украина, Белоруссия, Литва), хотя сохранен «кустовой» принцип близости трех указанных областей научного знания.

Помимо картографического материала, авторы проследили цитируемость материалов по социальным наукам и психологии (табл.1), а также индексу Хирша (рис.1). Представляется, что эти показатели дополняют косвенное представление о востребованности материалов по социальным наукам и психологии (к сожалению, в материалах портала в области психологии и социальных наук науки о поведении не выделены в отдельную поисковую категорию).

Как видно, США исторически является абсолютным лидером по количеству цитируемых работ и по научной продуктивности в области социальных наук и психологии. Страны с крупными образовательными антитабачными и антиалкогольными программами (Великобритания, Австралия, Нидерланды) также лидируют по этому показателю, тогда как страны со слабо развитой научной базой психологии и социальных наук (Литва, РФ, Белоруссия, Украина) и с наукометрическим разобщением социологии и психологии (Иран) занимают низкие позиции по ци-

Таблица 1

**Цитирование материалов по социальным наукам и психологии
в разных странах мира, по состоянию на 2010 год, по данным портала
SCImagolab**

Страна	Количество цитированных материалов в категории «образование» области «социальные науки»	Количество цитированных материалов в категории «социальная психология» области «психология»
США	3571	1420
Российская Федерация	3	3
Иран	11	3
Австралия	515	157
Белоруссия	2	0
Украина	0	0
Литва	10	0
Израиль	86	44
Великобритания	1027	351
Швеция	134	17
Япония	33	50
Китай	75	69,2
Дания	58	6
Нидерланды	356	138
Австрия	37	28

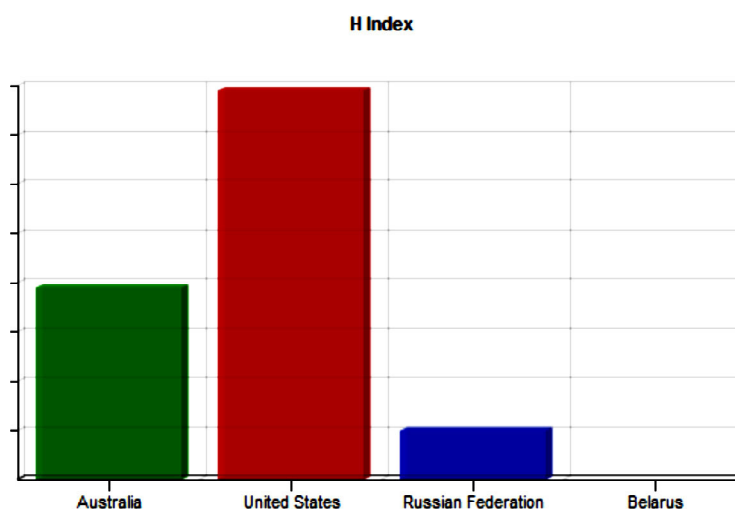


Рис. 1. Сравнение индекса Хирша (H-index) для научных материалов в категории «социальная психология» области «психология». на примере стран, занимающих лидирующие (США, Австралия) и близкие к нулевым (РФ, Беларусь) позиции в наукометрическом рейтинге SCImago, по данным портала SCImago на 2010 г.

тированию.

Согласно рабочей гипотезе, «кустовое» концентрирование социальных наук, психологии, медицины, бизнеса и финансов является предиктом качества профилактического образовательного продукта. Критериями качества профилактического об-

разовательного продукта сегодня выступают научная обоснованность, доступность, диапазон охвата, формат современных информационных технологий, сочетание научного и практического компонентов и другие параметры. В качестве примера можно привести ряд ведущих

образовательных профилактических программ США и Австралии (их перечень с указанием электронных адресов приведен в Приложении 2).

Пример информационных образовательных профилактических программ.

Действительно, образовательное профилактическое пространство США представляет собой глобальную информационную сеть, насыщенную общедоступными веб-программами для всех уровней обучения, разработанными с участием ведущих университетов и охватывающими всю страну. Таковы программы тестирования для абитуриентов и учащихся первых курсов колледжей на употребление алкоголя (AlcoholEdu, e-CHUG, e-Toke, и др.), студенческие консультативно-образовательные порталы (MyPlaybook, PMAF, PMTF, Smoke-Free University и др.), образовательные профилактические сайты для подростков, родителей и педагогов (NIDA, WSU-ADCAPS и другие; их содержание раскрывается ниже). В государственные программы безопасности образовательной среды («Effective Strategies for Creating Safer Schools and Communities», SAMSHA, «Health, Mental Health and Safety Guidelines for Schools» и другие) встроены крупные блоки национальных стандартов в сфере здоровья и показателями их исполнений учащимися на разных уровнях школьного образования (National Health Education Standards) и алгоритмами профилактической деятельности для всех участников образовательного процесса.

В Австралии общенациональная и транснациональная профилактическая сеть ADIN включает образовательно-информационный портал для образовательных учреждений, портфель документов для проведения профилактической работы в системе образования. информационный ресурс «The Australian Prevention Programmes for Young People» содержит дифференцированные по возрастным группам программы ранней профилактики уязвимости в образовательной среде.

Проект «Violence Prevention, Intervention and Respectful Education» направлен на формирование компетенций социализации в полиэтнической среде; в проекте SAPE приведены национальные стандарты первичной профилактики рискованного сексуального поведения в образовательной среде, профессиональные компетенции и компетентностей педагогов в этой сфере.

Качество информационного и прикладного профилактического образовательного продукта.

О качестве прикладных профилактических продуктов свидетельствует их масштабность и уровень поддержки государственными структурами.

Так, общеамериканская веб-программа AlcoholEdu for College, разработанная в системе образования в 2000 г. уже с 2001 г. охватила 500 колледжей и университетов США и реализуется в рамках стратегии снижения вреда от алкоголизации EU Strategy for Reducing Alcohol Related Harm при поддержке европейского альянса Eurocare (European Alcohol Policy Alliance), европейского форума по проблемам здоровья, связанным с употреблением алкоголя EU Alcohol and Health Forum; Национальным Комитетом по индикаторам и определениям в эмпирических массивах A Committee on Data Collection, Indicators and Definitions.

Веб-программа CHUG (electronic Check-Up-To-Go) университета Сан-Диего охватывает 550 колледжей и студенческих кампусов. Поддерживается широкой сетью электронных тематических периодических изданий (8 журналов и 6 тематических сборников).

Качество этих программ отслеживается не только государственными структурами, но и NASPA (National Association of Student Personnel Administrators) – общенациональной сетью профессионального взаимодействия обучающейся молодежи и студентов и контроля за качеством их профессиональной подготовки, устойчивого развития и здоровья [<http://www>.

naspa.org/]. Эта сеть функционирует с 1919 г. и охватывает 50 штатов и 8 географических территорий США. В Стратегии этой сетевой организации на период 2011- 2104 гг. «*Advancing Leadership Shaping Change NASPA Strategic Plan 2011-2014*» записано требование соблюдения норм этического поведения, включающего свободу от употребления алкоголя и марихуаны. В качестве цели Стратегии прописано стремление к ответственности за накопление креативного научного знания, способствующего позитивному развитию общества.

В 2011 г. на конференции NASPA по профилактике употребления алкоголя и иных психоактивных веществ и стратегиям вмешательств были доложены результаты сравнительного анализа эффективности двух образовательных профилактических онлайн-программ – «eCheckUp-to-Go» и «AlcoholEdu», показавшего равнозначность этих продуктов. В качестве инструмента оценки было использовано шкалирование по семи субшкалам, в том числе – шкалы рискованного поведения; приема алкоголя в уединении и затемненном помещении; самоконтроля в состоянии алкогольного опьянения; самоконтроля в повседневной жизни; межличностного взаимодействия; академической успеваемости. Результаты опубликованы в научном бюллетене Университета Сан-Диего [<http://goaztecs.cstv.com/>; www.Echeckuptogo.com].

Вышеупомянутая веб-программа e-Toke (The Marijuana eCHECK-UP - To-Go) поддерживается государством как часть проекта ADCAPS (Alcohol and Drug Counseling, Assessment and Prevention Services, курируемого университетом Джорджа Вашингтона. Этот университет известен как лидер профилактической инновационной деятельности, разработчик информационно-консультативной сети WSU-ADCAPS и соавтор руководства по безопасности общеобразовательных школ Effective Strategies for Creating Safer

Schools and Communities.

Профилактическая стратегия одного из старейших университетов США штата Северная Каролина – университета в Гринсборо (UNCG) представляет собой пример выражения гражданской позиции работников системы образования по отношению к проблеме употребления алкоголя и психоактивных веществ студентами (почти 60% студентов, занимающихся спортом, во время приема алкоголя принимают за один раз не менее пяти доз чистого алкоголя). С 2009 г. этот Университет в сотрудничестве с Национальным Центром «Спорт без наркотиков» реализует комплекс профилактических антинаркотических стратегий длительностью 4 месяца для разных уровней обучения (школа-колледж-университет) с общим названием MyPlayBook, уделяя особое внимание учащимся 9-12 классов, то есть выпускникам школ. Это современные целевые интерактивные доказательные веб-программы профилактики употребления алкоголя и других психоактивных веществ, знакомящие с реальной ситуацией в обществе и ориентированные на учащихся, активно занимающихся спортом. Специалисты-эксперты центра «Спорт без наркотиков» специалисты проводят занятия, информирующие о проблемах (в том числе поведенческих), связанных с алкоголем, и обучающие навыкам принятия решений, связанных со здоровьем. Программа поддерживается грантами Национальной профессиональной Ассоциации Здоровья (National Institutes of Health NIH) и Национального Института проблем алкоголизма (National Institute for Alcohol Abuse and Alcoholism NIAAA).

Программа университета Мичиган «Некурящий университет» ((Smoke-free University), стартовавшая в апреле 2009 г., ориентирована на организацию долгосрочной акции объединенных университетов и создание соревновательной атмосферы (соревнование равных) в достижении цели освобождения от курения под

контролем государства и рабочей группой студенчества (the Student Life Subcommittee). В результате ведущие университеты страны в достаточно сжатые сроки освоились от табакокурения:

- Dalhousie University-smoke free September 1, 2003
- Indiana University-smoke free January 1, 2008
- University of Iowa-smoke free July 1, 2008
- Indiana State University-Kokomo-smoke free July 1, 2009
- University of Kentucky-smoke free November 19, 2009) (табл.2).

Из крупных профилактических продуктов с образовательным компонентом Австралии следует указать документ по доказательному обоснованию профилактики и снижения вреда от наркопотребления в молодежной среде The Prevention of Substance Use, Risk and Harm in Australia: a review of the evidence, разработанный при участии университета Канберры. Разработки в этом направлении поддерживаются правительством и национальными научными центрами проблем наркопотребления и здоровья подросткового населения The National Drug Research Centre and the Centre for Adolescent Health [<http://www.emcdda.europa.eu/>]. Это также программа профилактики насилия и создания психологически комфортной среды обучения Respectful Relationships Education, поддерживаемая министерством образования и проблем раннего детства штата Виктория [www.education.vic.gov.au]. Данная программа выделяется тем, что в ней сформулированы пять критериев успешности профилактической работы в образовательном учреждении. Общенациональная и транснациональная антинаркотическая веб-сеть ADIN (Australian Drug Information Network) [adin.com.au] охватывает чрезвычайно широкий спектр проблем профилактики зависимого поведения в образовательной среде для всех участников образовательного процесса на всех уровнях обучения и включает специ-

альный блок по профилактической работе в школах, с указанием регламентирующих документов по государственной политике в сфере образования. Следует также принять во внимание разработанный при участии центра социальной юстиции и социальной динамики университета Западного Сиднея (Social Justice and Social Change Research Centre University of Western Sydney) документ по национальным стандартам первичной профилактики сексуального насилия в образовательной среде Framing Best Practice: National standards for the primary prevention of sexual assault through education, поддерживаемый Национальной Ассоциацией противодействия сексуальному насилию NASASV [http://www.sexualethics.org.au/Publications/4_Page_Brochure.pdf].

Профилактические компетенции, формируемые образовательными программами.

Сравнительный анализ профилактического контекста программ, перечисленных в табл. 2, показывает, что цель программ универсальна, поскольку все они ориентированы на создание и поддержание физически и психологически безопасной, здоровой и эффективной образовательной среды. По своей сути универсальны и формируемые у учащихся профилактические компетенции.

Так, программа «Effective Strategies for Creating Safer Schools and Communities. Creating Schoolwide. Prevention and Intervention Strategies» ориентирована на снижение уязвимости к факторам риска, академическую успеваемость, социализацию, самоконтроль, здоровое поведение и здоровый образ жизни.

Программа AlcoholEdu for College призвана через знание об алкоголе и его воздействии на поведение прививать навыки саморегуляции и самоконтроля и ответственности за здоровый образ жизни как фактор успешности дальнейшего личностного и профессионального развития, умения принимать здоровьесохраняющие ре-

шения в ситуациях, провоцирующих употребление алкоголя и адекватно реагировать на поведение окружающих, связанное с этим фактором; находить баланс между новой степенью свободы в новой жизненной среде и необходимостью вести здоровый образ жизни.

Персонализированные национальные программы доказательной профилактики зависимого поведения e-CHUG (electronic Check-Up-to Go) и e-TOKE также направлены на создание обратной связи системы образования с остальными социальными институтами в сфере профилактики рискованного поведения для оказания консультативной помощи учащимся и их семьям. Они призваны содействовать формированию компетенций устойчивости к факторам риска образовательной среды и среды ближайшего окружения, понимания своих жизненных целей и умения рационально выстраивать свое время.

Информационно-консультативная программа для родителей WSU's Alcohol and Drug Counseling, Assessment and Prevention Services (WSU-ADCAPS) размещает руководства и информационные буклеты для родителей с указанием ключевых проблем употребления алкоголя школьниками и студентами, определяя свои цели как формирование у родителей ответственности перед детьми и обществом и понимания воздействия поведения родителей на поведение детей.

Национальная программа SAMHSA (Substance Abuse and Mental Health Services Administration) содержит Национальный регистр доказательных профилактических программ и практических руководств NREPP, алгоритмы профилактических стратегий в сфере образования и ориентирована на широкий спектр профессиональных и личностных компетенций в сфере социализации в соответствии с социокультурным контекстом.

В программе университета Мичиган «Некурящий университет» ((Smoke-free

University) ведущими компетенциями указаны ответственность за качество получаемого образования и собственное здоровье, а инструментом профилактической деятельности – создание профилактических субъединиц в рамках образовательного учреждения (профпостов).

Австралийская программа профилактики насилия в образовательной среде Violence Prevention, Intervention and Respectful Relationships Education ориентирована на формирование компетенций социализации с учетом полиэтнического состава учебных классов в общеобразовательных школах.

Австралийская программа ранней профилактики уязвимости и насилия в образовательной среде для разных возрастных групп (5-6 лет, 7-10 лет, 11-15 лет) «Australian Prevention Programmes for Young People» в рамках национального проекта «EASE (Emergency Accommodation and Support)» ориентирована на формирование социальных общечеловеческих компетенций – уважение себя и окружающих, устойчивость, ответственность, умение жить в коллективе.

Таким образом, профилактическая образовательная среда формирует, в соответствии с требованиями к социально приемлемым нормам и правилам поведения, компетенции, необходимые для безопасного и здорового личностного развития.

Проведенное наукометрическое исследование позволяет полагать, что в результате адекватно выстроенной профилактической деятельности по формированию компетенций у всех участников образовательного процесса – учащихся, педагогов, администрации, – само образовательное пространство приобретает свойство образовательной профилактической компетентности, с компонентами социокультурной, информационной, коммуникативной компетентностей. Это свойство является инновационным, поскольку форматы профилактической деятельности не догматичны и гибки. Более того, здесь

уместно вспомнить утверждение современной физики о том, что «хорошо построенная модель создает собственную реальность» [3] и по аналогии высказать утверждение о том, что профилактическая компетентность образовательного пространства является собственной реальностью хорошо построенной модели профилактической научно-информационной деятельности. Эта реальность отвечает задачам сохранения здоровья нации и устойчивого развития государства.

Выводы

1. Качество профилактических образовательных программ, в том числе в сфере зависимого поведения, определяется наукометрической картиной распределения и взаимосвязи приоритетов научных

направлений, профессиональным признанием, поддержкой государственных структур, вовлеченностью научной школы в транснациональную глобальную сеть профилактики.

2. Формирование профессиональных и личностных профилактических компетенций в сфере зависимого поведения приводит к преобразованию образовательной среды и выходу ее на новое качество – профессиональную компетентность.

3. Личностные и профессиональные компетенции, формируемые у всех участников образовательного процесса, по сути являются универсальными и варьируют в зависимости от заданного социокультурного контекста.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Gershon Tenenbaum, Ronnie Lidor, Athanasios Papaianou, Dietmar Samulski. ISSP position stand: Competencies (occupational standards, knowledge, and practice) and their accomplishment (learning specification, essential knowledge and skills) in sport and exercise psychology // *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. – 2003. – Vol. 3. – Iss. 2. – P. 155-166. – <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1612197X.2003...> - doi: 10.1080/1612197X.2003.96717093/

2. Michael A. Campion, Alexis A. Fink, Brian J. Ruggeberg, Linda Carr, Geneva M. Phillips, Ronald B. Odman. Doing competencies well: Best practices in competency modeling. // *Personnel Psychology*. – 2011. – Vol. 64. – P. 225-262. – [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1744-6570/DOI:10.1111/j.1744-6570.2010.01207.x](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1744-6570/DOI:10.1111/j.1744-6570.2010.01207.x)

3. Стивен Хокинг, Леонард Млодинов. Высший замысел. – СПб.: Амфора, 2012.

УДК 37.013
ББК 74.48
Педагогика



ПРОГНОСТИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ ВУЗА

Кандидат педагогических наук Ю. Н. Хряпин

В статье рассматривается проектно-прогностический подход при формировании и развитии личностно-профессиональных качеств будущих офицеров. Проанализирована динамика эффективности процесса поэтапного формирования и развития личностно-профессиональных качеств в зависимости от качества психолого-педагогической диагностики, уровня подготовки командиров-воспитателей, оптимизации структуры образовательного процесса. Предложено внедрить в практику подготовки будущих офицеров проектно-прогностический подход формирования и развития личностно-профессиональных качеств будущих офицеров.

Ключевые слова

Формирование, развитие, личностно-профессиональные качества, динамика, тенденции, прогноз

Для XXI века образованию отводится решающая роль в преодолении глобальных противоречий современности. «Нет более благородной задачи, стоящей перед образованием, – подчеркнуто в докладе международной комиссии по образованию для XXI века, – чем пробудить у каждого с учетом его традиций, убеждений и полном уважении плюрализма подъем духа и мысли до осознания универсального мира, с тем, чтобы человек в некоторой степени превзошел самого себя» [1]. Р. А. Исламинин пишет, что очевидно речь идет не об образовании как об усвоении определенного объема знаний, умений, навыков, а об образовании как о процессе непрерывного развития личности [1].

Начавшаяся на рубеже XX-XXI веков интенсификация социальных процессов, связанная с объективной сменой парадигмы приоритетов общественного развития, диктует необходимость обоснованного подхода к реализации проектно-прогностических решений инновационного характера. Одним из условий модернизации системы высшего профессионального образования, согласно Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг., является вовлеченность обучающихся и преподавателей в социально значимую проектно-прогностическую деятельность, являющуюся ресурсом и инструментом освоения студентами компетентностей поиска, анализа, освоения и обновления информации, проектирова-

ния и прогнозирования [2].

Главным звеном всестороннего развития личности обучаемого является создание системы воспитательного взаимодействия с ним в учебно-воспитательном процессе. Развитие курсантов в военном вузе – это весь уклад жизни военно-учебного заведения, все, что окружает обучаемого на протяжении его курсантской жизни, а также конкретные мероприятия учебной и воспитательной работы, которые имеют свои специфические формы, методы и преследуют цель формирования у курсантов тех или иных качеств, навыков, знаний, необходимых будущему офицеру.

По мнению Н. И. Калакова, креативное развитие личностно-профессиональных качеств и результативность воспитания и обучения курсантов можно обеспечить на основе применения образовательно-исследовательских технологий и комплексной прогностической методики проектирования, включающей: четкие целевые установки на эффективное воспитание, обучение и развитие личностно-профессиональных качеств; формирование мотивационной основы, самоорганизации и творческих прогностических способностей личности курсантов; применение программы психолого-педагогических, акмеологических воздействий, взаимодействий и сопровождений во всех звеньях образовательно-исследовательского процесса; оптимальное сочетание частных и комплексных методик проектирования, основанных на концепции прогностического подхода обучения при формировании прогностического творчества, системы мышления, памяти, ощущений, интуиции, знаний, умений и навыков в комплексе; определение программы прогностически-проектной работы, способов и приемов психолого-педагогического и акмеологического вмешательства в образовательно-исследовательский процесс с учетом внешних и внутренних факторов и условий [2].

В соответствии с поставленными це-

лями специальной проектно-прогностической подготовки курсантов автором проведено исследование на тему: «Совершенствование процесса поэтапного формирования профессиональных качеств у курсантов вузов войск связи» [3].

Мы утверждаем, что формирование личностно-профессиональных качеств (ЛПК) у курсантов может быть более эффективным, если оно осуществляется в соответствии с программой (планом, проектом) последовательно, поэтапно, проходя путь от получения знаний о ЛПК, формирования их первичных основ – до состояния требуемого войсковой практикой уровня сформированности. Иначе говоря, определяющее значение имеет прогностическое проектирование процесса развития ЛПК у курсантов вуза. При этом знания требований и норм ЛПК должны быть внутренне приняты курсантами. На базе усвоенных системно-научных знаний о формируемых качествах у курсантов развиваются глубокие и прочные убеждения. Для этого осуществляется систематический анализ и оценка действий курсантов, приучение их к самоанализу самооценке, всестороннему учету последствий своих поступков. В результате у курсантов развивается способность предвидеть и самостоятельно, правильно поступать в любой ситуации, которая может встретиться в предстоящей деятельности офицера. Предъявляемые к ним требования извне становятся их устойчивыми убеждениями, внутренними требованиями к самим себе, формирование качеств дополняется их самоформированием. Путь к единству сознания, прогностического самосознания и поведения представляет собой цепь связующих элементов, которая включает в себя длительные, систематические упражнения в правильных поступках, реальные взаимоотношения, организацию жизни воспитанников на основе их повседневной деятельности и общения.

Следовательно, воспитательное влияние на курсантов дает положительные

результаты только тогда, когда оно воспринимается и реализуются ими, если оно учитывает динамическую функциональную структуру личности и формируемых ЛПК (в том числе прогностических) будущего офицера. ЛПК, соответствующие требованиям, только тогда можно считать развитыми, прочными, когда они проявляются в условиях профессиональной повседневной деятельности и в сложных ситуациях.

Главной целью процесса поэтапного формирования ЛПК у курсантов является прочно сформированные качества командира взвода и создание предпосылок развития качеств командира роты (батальона).

Основными задачами процесса ПФ ЛПК у курсантов являются: организация психолого-педагогической диагностики кандидатов для поступления в вуз; мотивация на ориентиры будущей профессиональной деятельности; практическое формирование ЛПК солдата, командира отделения, заместителя командира взвода, командира взвода; анализ результатов и прогнозирование успешности службы выпускника и внесение соответствующих корректив в процесс.

Содержание процесса ПФ ЛПК у курсантов определяется главными задачами, которые необходимо решать выпускнику в войсках в процессе командно-штабной, инженерно-эксплуатационной и воспитательной деятельности.

Центральное место в оценке эффективности воспитания должен занимать анализ уровня сформированности у будущих офицеров основных качеств гражданина и военного специалиста. Следовательно, необходимо определить перечень ЛПК, которые необходимо формировать у будущих офицеров в зависимости от профиля ввуза и специфики классификационных требований к различным специалистам, проходящим подготовку в нем.

С этой целью необходимо разработать акмеограмму. В настоящее время в акмео-

логической практике применяется типовая схема разработки акмеограммы субъекта личностно-профессионального развития, где отражены следующие подструктуры: способностей; индивидуальности; направленности; характерологических особенностей и нравственных качеств; профессиональных характеристик; акмеологические инварианты профессионализации и обобщенные дополнительные данные [4].

В настоящее время автором разработан и предложен перечень ЛПК. Предлагаемый перечень качеств, свидетельствующих об эффективности воспитания курсантов, по известным причинам, не является исчерпывающим и может быть дополнен [3].

Исходя из цели и задач программа (проект) поэтапной подготовки курсантов является сложной системой и может включать подготовительный, основной (формирующе-развивающий) и заключительный этапы.

Подготовительный этап процесса поэтапного формирования личностно-профессиональных качеств организуется с целью обеспечения наиболее благоприятных условий для объективного отбора кандидатов, имеющих профессиональную направленность стать офицером и закладка основ для последующего успешного формирования и развития личностно-профессиональных качеств будущего офицера. Важнейшей задачей содержания этого этапа является организация профессионально-ориентационной (довузовской) подготовки школьников, проведение медико-биологической, психолого-педагогической диагностики кандидатов в курсанты, которая осуществляется в общеобразовательных школах, подготовительных курсах офицерами училища

Целью основного этапа является успешное формирование личностно-профессиональных качеств командира отделения, заместителя командира взвода, командира взвода. Этап разбит на три под-

этапа.

Целью первого подэтапа является формирование знаний, умений, навыков и ЛПК солдата, командира отделения и создание условий для развития качеств заместителя командира взвода. Задачи – ознакомление курсантов с сущностью и структурой профессиональных качеств офицера, мотивация на ориентиры будущей профессиональной деятельности, развитие первичных установок на овладение профессией офицера, практическое выполнение обязанностей солдата, командира отделения. Подэтап длится до конца четвертого семестра.

Оценка курсанту считается положительной, если эффективность процесса формирования (степень достижения цели) ЛПК у курсанта не ниже допустимой. Делается вывод, что ЛПК командира отделения у курсанта сформированы и с ним возможно подписание контракта.

Второй подэтап процесса ПФ ЛПК у курсантов имеет целью формирование прочных знаний, умений, навыков и ЛПК заместителя командира взвода и создание условий для развития качеств командира взвода. В качестве задач подэтапа определяется: расширение и углубление теоретических знаний по проблемам профессиональной деятельности, усложнение условий реализации профессиональных качеств в повседневной жизнедеятельности, повышение уровня самостоятельности, практическое выполнение обязанностей заместителя командира взвода. Подэтап длится в течение третьего курса обучения.

Выводом, при положительных результатах контроля и оценки является заключение о сформированности у курсанта ЛПК заместителя командира взвода.

Целью третьего подэтапа процесса ПФ ЛПК у курсантов является завершение формирования знаний, умений, навыков и ЛПК командира взвода и создание условий для развития качеств заместителя командира (командира) роты. В

качестве задач этапа определяется: повышение самостоятельности при развитии профессиональных качеств, обеспечение напряженности образовательного процесса, подготавливающего войсковой режим деятельности, проверка исполнения обязанностей командира взвода на стажировке, доподготовка по должностному предназначению. Продолжается этап в течение четвертого и пятого курсов обучения в вузе. На данном подэтапе осуществляется прогноз успешности службы выпускника. Вывод о сформированности необходимых для офицера ЛПК и возможности его выпуска из училища производит Государственная аттестационная комиссия.

Основной целью заключительного этапа является определение степени готовности выпускника исполнять обязанности по должностному предназначению. В качестве задач этапа определяется выявление резервов совершенствования процесса ПФ ЛПК у курсантов вуза. Оценка готовности выпускника исполнять обязанности по предназначению, сформированности у него ЛПК осуществляют командиры и начальники, у которых проходят службу молодые офицеры. По результатам анализа отзывов на выпускников вуза производится коррекция деятельности должностных лиц вуза и процесса ПФ ЛПК на ближайшую перспективу.

Уровень сформированности у курсантов ЛПК возможно определить на основе объективных критериев (показателей) путем последовательного накопления, анализа и обобщения сведений о новых качествах военнослужащих, полученных в результате воспитательного взаимодействия.

Оценку эффективности процесса ПФ ЛПК у курсантов вуза необходимо осуществлять прежде всего на основе ее анализа в двух основных сферах деятельности: в ходе учебных занятий (учебная деятельность) и во внеучебное время (служебная, научная, общественная, культурно-досуговая).

вая, спортивно-массовая деятельность и др).

В этой связи важным является ответ на вопрос – что следует понимать под эффективностью воспитания и на сколько эффективным можно считать тот или иной процесс формирования качеств? Мы считаем, что эффективность процесса ПФ ЛПК следует понимать как достижение планируемого уровня сформированности ЛПК военнослужащих в установленные воспитательным процессом сроки. Другими словами – это степень достижения учебно-воспитательной цели т.е. какую часть от идеальной цели удалось достичь в процессе обучения и воспитания

Эффективность процесса ПФ ЛПК у курсантов, как степень соответствия достигнутых результатов поставленным целям, осуществляется согласно методики, сущность которой заключается в обосновании количественных показателей эффективности процесса и алгоритма, который позволяет использовать метод обобщения независимых характеристик для их вычисления. Методика включает в себя порядок оценки уровня сформированности ЛПК и эффективности процесса поэтапного формирования ЛПК. Главным средством реализации данной методики

является рейтинговая система оценки процесса ПФ ЛПК.

Интегральным показателем сформированности ЛПК является уровень их сформированности (рейтинг), а интегральным показателем эффективности процесса ПФ ЛПК является степень достижения цели (СДЦ).

Чтобы сделать прогноз качества службы выпускника необходимо проанализировать динамику процесса, выявить тенденции, на основании которых можно делать определенные выводы.

В литературе термин *динамика* трактуется как «ход развития, изменения какого либо явления под влиянием действующих на него факторов» [5]. Под динамикой процесса ПФ ЛПК понимается изменение уровня сформированности ЛПК и его эффективности. Анализ динамики процесса ПФ ЛПК у курсантов позволяет увидеть тенденции, выявить зависимости процесса ПФ ЛПК, на основании которых можно сделать выводы и прогноз использования и внедрения в практику результатов исследования.

Динамика эффективности процесса ПФ ЛПК качеств в зависимости от качества проведения педагогической диагностики кандидатов приведена в таблице 1.

Таблица 1

Зависимость эффективности процесса ПФ ЛПК от качества педагогической диагностики кандидатов

Показатель	Подразделения			
	Констатирующий экспер.		Формирующий экспер.	
	Контр.	Экспер.	Контр.	Экспер.
Сформированность ЛПК (1 п/этап)	0.56	0.68	0.61	0.78
Сформированность ЛПК (2 п/этап)	0.60	0.71	0.64	0.82
Сформированность ЛПК (3 п/этап)	0.63	0.74	0.68	0.86

Динамика эффективности процесса ПФЛПК в зависимости от уровня психо-

лого-педагогической подготовки воспитателей представлен в таблице 2.

Таблица 2

Зависимость эффективности процесса ПФ ЛПК от уровня подготовки воспитателей (командиров подразделений и преподавателей)

Показатель	Подразделения					
	1 п/этап		2 п/этап		3 п/этап	
	Эксп.	Контр.	Эксп.	Контр.	Эксп.	Контр.
Эффект-ть Уч.раб. в гр. Препод.	0.59	0.56	0.76	0.58	0.86	0.61
Эффект-ть ПФ ПК в гр. Препод.	0.56	0.49	0.72	0.54	0.81	0.58
Эффект-ть Уч.раб. в гр. Ком.	0.58	0.52	0.78	0.56	0.89	0.63
Эффект-ть ПФ ПК в гр. Ком.	0.56	0.49	0.76	0.53	0.85	0.60

Влияние оптимизации структуры образовательного процесса на повышение эффективности

процесса ПФ ЛПК у курсантов приведено в таблице 3.

Таблица 3

Зависимость эффективности процесса ПФ ПК у курсантов от оптимизации структуры образовательного процесса

Показатель	Подразделения			
	Констатирующий эксп.		Формирующий эксп.	
	К	Э	К	Э
Сформированность ЛПК (1 п/этап)	0.58	0.69	0.61	0.76
Сформированность ЛПК (2 п/этап)	0.61	0.69	0.63	0.81
Сформированность ЛПК (3 п/этап)	0.66	0.72	0.69	0.86

Анализ результатов опытно-экспериментального исследования выявил также зависимость продолжительности станов-

ления в должности выпускников училища от эффективности процесса ПФ ЛПК у курсантов, приведенных в таблице 4.

Таблица 4

Соответствие времени становления в должности выпускников училища и эффективности процесса ПФ ЛПК у курсантов

Подразделение	Выпуск 2003г.		Выпуск 2004 г.		Выпуск 2005 г.		Выпуск 2006 г.		Выпуск 2007 г.		Выпуск 2008 г.	
	Контр	Эксп.	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э
Эффект-ь (в %) процесса ПФ ЛПК	68	86	70	84	64	87	66	86	68	88	70	92
%т выпускников со временем становления в должности не более 6 месяцев.	64	82	65	81	61	83	62	82	63	83	66	89

Количество молодых офицеров со временем становления в должности до шести месяцев, практически соответствует показателю эффективности процесса ПФ ЛПК у курсантов во время обучения в вузе. Выявлено, что выпускники училища, имевшие показатель эффективности процесса ПФ ЛПК – 80% и выше, осваивают должностные обязанности ранее, чем за полго-

да, а при показаниях ниже 70% – более 0.5 года. Чем выше уровень сформированности ЛПК у курсанта, тем благоприятнее складывается служба у молодого офицера. Сформированность ЛПК можно рассматривать, как основной показатель готовности выпускника ВУЗа исполнять свои должностные обязанности.

Главный итог опытно-эксперименталь-

ной работы состоит в том, что благодаря целенаправленному внедрению в подготовку курсантов процесса ПФ ЛПК достигается более интенсивный рост эффективности

процесса у курсантов ЭГ по сравнению с КГ. Динамика эффективности процесса ПФ ЛПК в контрольных и экспериментальных группах приведена в табл. 5 и рис. 1.

Таблица 5

Динамика эффективности процесса ПФ ЛПК у курсантов контрольных и экспериментальных групп

Показатель	подразделения					
	1 этап		2 этап		3 этап	
	контр.	Эксп.	контр.	Эксп.	контр.	Эксп.
Эффективность процесса ПФ ЛПК	0,68	0,80	0,70	0,85	0,73	0,91

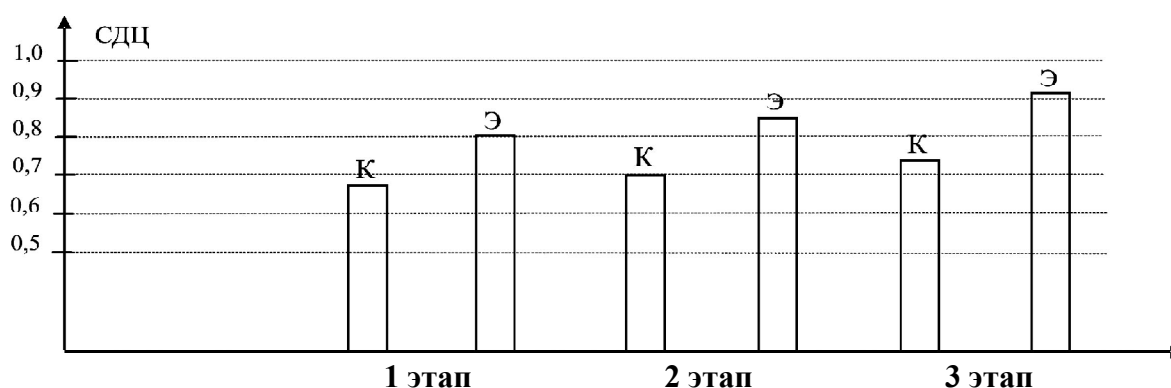


Рис. 1.

В процессе ПФ ЛПК выявлено ряд тенденций: устойчивое повышение уровня сформированности ЛПК у курсантов в зависимости от качества психолого-педагогической диагностики кандидатов для поступления в вуз, совершенствования структуры образовательного процесса, повышения уровня подготовки воспитателей; более динамичное изменение эффективности процесса формирования качеств при внедрении процесса ПФ ЛПК; более успешная служба выпускников, имеющих высокий уровень сформированности профессиональных качеств и др.

Существует устойчивая тенденция опережающего роста СДЦ процесса ПФ ЛПК по сравнению с существующим процессом, что подтверждает эффективность действия педагогической диагностики и программы сопровождения кандидатов, как одного из путей совершенствования

процесса ПФ ЛПК у будущих офицеров.

Исходя из анализа факторов и противоречий процесса ПФ ЛПК нам видятся следующие направления их разрешения: совершенствование государственного заказа на перечень формируемых ЛПК и их уровень развития; повышение уровня подготовки «мастеров» для осуществления ПФ ЛПК; совершенствование системы отбора человеческого «материала» в интересах процесса ПФ ЛПК; совершенствование существующих и изыскание наиболее эффективных методов воспитания будущих офицеров; совершенствование системы управления процессом ПФ ЛПК.

Анализ динамики процесса позволил выявить ряд тенденций, присущих процессу ПФ ЛПК у курсантов. К ним можно отнести: повышение темпов роста эффективности процесса ПФ ЛПК у курсантов при внедрении ранней педагогической ди-

агностики кандидатов, использовании элементов оптимизации УВП, повышения уровня психолого-педагогической подготовки воспитателей, более высокие темпы роста эффективности процесса ПФ ЛПК у курсантов при суммарном внедрении вышеперечисленных путей, сокращение времени освоения должностных обязанностей выпускниками вузов, имевших высокий уровень сформированности ЛПК.

В результате анализа данных опытно-экспериментального исследования нами выявлена зависимость времени становления в должности выпускников училища от эффективности процесса ПФ ЛПК у курсантов (уровня сформированности ЛПК). Выявленная зависимость результатов процесса формирования ЛПК и времени освоения должностных обязанностей после выпуска из вуза от качества отбора кандидатов и условий протекания процесса формирования ЛПК позволяет сделать вывод о возможности прогнозирования эффективности деятельности не только курсанта и но офицера.

Как показало исследование, повышение эффективности процесса ПФ ЛПК немыслимо без оперативного анализа деятельности выпускников училища и внесения корректив в деятельность вуза по

формированию ЛПК у курсантов, так как «действие должно корректироваться результатом действий». «Надо скрупулёзнейшим образом проследивать, как складывается судьба каждого отдельного специалиста, корректировать принцип и технику рекомендаций и прогнозирования» [6]. Причём не в течение первого года, что пока принято за норму, а в течение всего срока службы офицера, что позволит объективно прогнозировать не только начало офицерской службы, но и дальнейшую службу.

Главный итог опытно-экспериментальной работы состоит в том, что использование проектно-прогностического подхода в формировании и развитии ЛПК у курсантов вузов на междисциплинарной основе позволяет прогнозировать успешность первых лет службы офицера.

Таким образом, формирование и развитие личностно-профессиональных качеств курсанта как будущего военного специалиста, используя проектно-прогностический подход, логично на наш взгляд, рассматривать как доминанту, акцентирующую общепедагогический контекст развития высшего военного образования на современном этапе.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Исламинин Р. А. Проблемы национальной безопасности в образовании // Известия РАО. – №2(22).
2. Калаков Н. И. Методология прогностического исследования в глобалистике (на материале анализа прогнозирования социально-образовательных процессов). – М.: Академический Проект; Культура, 2010. – С. 747.
3. Калаков Н. И., Лаптев Л. Г., Лукьянова М. И., Малых М. Б., Седунова А. С Образовательно-исследовательские технологии комплексного прогнозирования. – М.-Ульяновск, 2006. – С. 307.
4. Хряпин Ю. Н. Совершенствование процесса поэтапного формирования профессиональных качеств у курсантов вузов войск связи: Дис. ... канд. пед. наук. – М.: ВУ, 1998. – С. 181.
5. Акмеология: учебник /под общей редакцией А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2002. –С. 650.
6. Словарь иностранных слов. –15 изд., испр. – М.: Рус. яз., 1983. – С. 165.
7. Толстой Н. А. Прицельный поиск // Неделя. – 1968. – №49.



УДК 37.015.3:159.9-027
ББК 88.4
Педагогическая психология

РАЗВИТИЕ В ВУЗЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТА СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ РЕШЕНИЯ

Кандидат философских наук Е. В. Царева

В статье проанализированы проблемы развития психологической безопасности субъекта спортивной деятельности в условиях вузовской подготовки. Намечены пути решения проблемы в процессе изучения дисциплин психологического цикла.

Ключевые слова

Психологическая безопасность, субъект спортивной деятельности, психологическая подготовка

Современный спорт – это многогранное общественное явление, тесно связанное с экономикой, политикой, здравоохранением, нравственным воспитанием человека. Тенденция развития спорта, спортивные зрелища и спортивная борьба способствуют укреплению международного бизнеса, кросс-культурному обмену, интегрируют нацию, культивируют в людях стремление к успеху в карьере, формируют умение регулировать свое поведение, считаясь с требованиями ситуации и окружающих, способность принимать оперативные решения, управлять эмоциями.

Общепризнанно, что спортивная деятельность является одним из средств воспитания социально-значимых личностных качеств. Роль спорта в формировании личности заключается в том, что он способствует образованию тех своеобразно-потенциальных основ действий, в кото-

рых выражается характер человека, его индивидуальные особенности, воля.

Вместе с тем спортсмены постоянно подвергаются влиянию неблагоприятных факторов, таких как высокое физическое напряжение, приводящее к пределу возможностей организма человека, увеличенный риск травматизма, неблагоприятные метеофакторы, частая смена часовых поясов из-за проведения соревнований в разных областях страны и за рубежом и т.п.

Не менее опасными являются источники психологической угрозы – психологическое давление, манипулирование, отрицательное эмоциональное заражение, агрессивное поведение, повышенное нервно-эмоциональное напряжение (особенно в предсоревновательном и соревновательном периодах). Действуя, часто завуалировано, они негативно влияют на успешность и эффективность спортивной

деятельности, могут способствовать развитию психологической беспомощности личности, наносят значительный ущерб психическому и психологическому здоровью, снижают уровень психологической безопасности субъекта спортивной деятельности.

Неумение и неготовность противостоять психологическим угрозам, нейтрализовать действие деструктивных факторов обусловлено недостаточным объемом знаний, умений и навыков в данной области.

В связи с этим особую актуальность приобретает решение проблемы развития психологической безопасности субъекта спортивной деятельности (спортсмена, тренера-педагога, учителя физической культуры) на этапе вузовской подготовки в процессе освоения дисциплин психологического цикла.

Безопасность – состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз политического, экономического, социального, военного, техногенного, экологического, информационного и иного характера, предполагающее установление политической, экономической и социальной стабильности в государстве, безусловное исполнение законов и поддержание правопорядка, развитие международного сотрудничества на основе партнерства. Основными объектами безопасности являются: интересы личности – конституционные права и свободы, личная безопасность, повышение качества и уровня жизни, физическое, духовное и интеллектуальное развитие; интересы общества – упрочение демократии, достижение мира, поддержание общественного согласия, повышение созидательной активности населения и духовное возрождение; интересы государства – конституционный строй, суверенитет и территориальная целостность... [13. С. 8].

Безопасность – это явление, обеспечивающее нормальное развитие личности.

Потребность в безопасности является базовой в иерархии потребностей человека, без частичного удовлетворения которой невозможно гармоничное развитие личности, достижение самореализации [9].

Социальная безопасность, в структуру которой входит и психологическая безопасность личности, означает эффективное выполнение социальными институтами своих функций, направленных на удовлетворение потребностей, интересов, целей населения страны [5].

Безопасность характеризуется полифункциональностью, ее задача не только в том, чтобы защищать чьи-то интересы, но и снижать, ослаблять, устранять, предупреждать опасности и угрозы. Это значит, что безопасность может обеспечиваться как путем проведения мероприятий, направленных на защиту от существующих угроз, так и путем нейтрализации самой угрозы.

Анализ показывает, что категория психологической безопасности рассматривается в разных аспектах [1; 2; 3; 4; 5; 8; 10; 14]:

- как состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников;

- как система межличностных отношений, которые вызывают у участников чувство принадлежности (референтной значимости среды), убеждают человека, что он пребывает вне опасности, укрепляют психическое здоровье;

- как система мер, направленных на предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности.

Психологическая безопасность, отмечает Г. В. Грачев, есть «состояние защищенности психики от воздействия мно-

гообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентированной основы социального поведения человека и в целом жизнедеятельности в современном обществе, а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно-личностных) отношений к окружающему миру и самому себе» [5. С. 33].

Таким образом, психологическая безопасность предполагает поддержание определенного баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов среды.

Исходя из вышеизложенного, психологическая безопасность субъекта спортивной деятельности понимается нами как состояние психологического благополучия, достигаемое в результате владения приемами нейтрализации и преодоления психологической опасности и наличия атмосферы психологической безопасности (т. е. свободной от деструктивного влияния) социальной среды, способствующее сохранению целостности личности, ее развитию и нормальному функционированию.

Психологическая безопасность субъекта спортивной деятельности проявляется на трех уровнях:

- когнитивном, который включает формирование знаний о проблеме психологической безопасности, источниках угрозы психическому здоровью, приемах самозащиты и т. д.;

- аффективном, включающим эмоциональное отношение к опасным ситуациям, эмоциональную устойчивость и толерантность к негативным внутренним и внешним воздействиям;

- поведенческом, означающим умение применять полученные психологические знания в профессиональной и спортивной

деятельности.

Теоретико-методологическим и практическим фундаментом развития психологической безопасности субъекта спортивной деятельности на этапе вузовской подготовки служат дисциплины психологического цикла. Речь идет именно о базовом курсе «Психология», который входит в состав базовой или вариативной части профессионального цикла дисциплин в зависимости от направления и профиля подготовки студента.

Целью изучения психологии является формирование стремления и умений студента использовать психологические закономерности и механизмы для психологического сопровождения личности в процессе ее развития и саморазвития, оптимизации психофизического состояния человека и укрепления здоровья.

Средствами данного курса формируется культура личностного самоопределения; воспитывается эмоциональная восприимчивость к явлениям действительности; толерантность к неблагоприятным воздействиям [16]; происходит развитие самоорганизации, саморегуляции, самоуправления. При освоении дисциплины особое внимание уделяется осознанию студентом важности и необходимости освоения основ психологии для выбранной профессии, развитию и совершенствованию психологической культуры как необходимого компонента готовности и возможности осуществления будущей профессиональной деятельности.

При освоении дисциплины особое внимание уделяется тому, чтобы студент не просто усвоил знания, а научился оперировать ими при психологическом анализе и оценке явлений человеческой психики, развил способность к саморефлексии, позволяющей быстро реагировать на критические ситуации и перестраивать технологию работы и характер коммуникации с людьми.

Преподавателями кафедры психологии Мордовского государственного педагогического

ческого института имени М. Е. Евсевьева разработаны и апробированы авторские курсы «Психофизиологические состояния спортсмена и тренера» [6; 7], «Психология конфликта» [12], «Основы психодиагностики в спорте» [15] и др., которые дополняют базовый курс «Психология» и направлены на развитие компонентов психологической безопасности субъекта спортивной деятельности (студента).

Востребованность курса по выбору «Психофизиологические состояния спортсмена и тренера» рамках решения обозначенной нами проблемы обусловлена тем, что психические состояния, особенно неблагоприятные, оказывают влияние на процесс и результат спортивной деятельности. Поэтому знание причин возникновения, особенностей протекания, возможных последствий психофизиологических состояний и умение регулировать их является одним из необходимых условий успешной деятельности спортсмена и профессиональной деятельности тренера [7].

Основные задачи изучения курса:

- выявить важность и необходимость освоения основ психофизиологических состояний для выбранной профессии;
- сформировать систему основных понятий, используемых при освоении данного курса по выбору;
- ознакомить с основными психофизиологическими состояниями, возникающими в спортивной деятельности;
- освоить методы диагностики психофизиологических состояний;
- изучить и освоить основные способы и приемы эффективной регуляции и саморегуляции психических состояний спортсмена и тренера как условий достижения его психологической безопасности.

Для удобства восприятия материал структурирован по модулям. Первый модуль посвящен проблеме психических состояний в психологии; второй – благоприятным и неблагоприятным психическим состояниям; третий – методам и приемам психической саморегуляции психических

состояний; четвертый – психофизиологическим состояниям, возникающим в процессе спортивной деятельности; пятый – особенностям психической регуляции и саморегуляции в спортивной деятельности.

Курс по выбору «Психология конфликта» направлен на освоение студентом психологических закономерностей и механизмов возникновения, протекания, разрешения конфликта и использование конфликтологических знаний в личностно-профессиональном развитии и предстоящей профессиональной деятельности [12].

Задачи курса:

- изучить базовые понятия, явления, методы по психологии конфликта;
- определить и понять влияния особенностей общения на систему деловых и межличностных отношений; изучить оптимальные стили и стратегии поведения в процессе общения;
- использовать знания психологических закономерностей возникновения, протекания и разрешения конфликтов в спортивной деятельности;
- освоить применение эффективных технологий профилактики, урегулирования и управления разрешением конфликта;
- освоить методы самопознания, понимания себя, своих конфликтов, собственной толерантности; методы самосовершенствования.

В рамках курса по выбору изучаются как теоретические вопросы психологии конфликта, так и прикладные аспекты, касающиеся методов изучения конфликта, способов выхода из него, приемов урегулирования и т. д. Изучение теоретического блока, включающего вопросы понимания сущности конфликта, причин его возникновения, структуры, стадий развития, способов разрешения и т. п., становится базой для овладения практическими умениями по эффективному разрешению и управлению конфликтами в организациях и личной жизни. Изучение наиболее эффек-

тивных технологий разрешения конфликтов и их освоение в процессе проведения деловых игр – основа для формирования специальных умений [12].

Важную роль для развития психологической безопасности субъектов спортивной деятельности играет курс по выбору «Основы психодиагностики в спорте».

Психологическая диагностика предназначена для того, чтобы обеспечить сбор информации об особенностях психики человека, это область знаний, изучающая способы измерения индивидуально-психологических особенностей человека. Она служит соединительным звеном между общепсихологическими знаниями, исследованиями и конкретными потребностями практики. Психодиагностика в спорте предполагает исследование и оценку спортивно-важных качеств, индивидуальных и личностных особенностей, установок и состояний, готовности спортсменов к соревнованиям. Именно с помощью методов психодиагностики может быть получена информация для прогнозирования успехов в той или иной деятельности, оценки того или иного качества, эффективности тренировки, выявлении низких показателей (с целью коррекции методов подготовки). Знания о возможностях психодиагностических методов, области их применения, умения грамотно использовать результаты обследований в учебно-тренировочной и соревновательной практике являются одним из условий обеспечения психологической безопасности субъекта спортивной деятельности [15].

Цель изучения курса – вооружить основами знаний психодиагностики в спорте, сформировать умения использовать психодиагностические методы на различных этапах спортивной тренировки.

Задачи курса – овладеть теоретическими знаниями психодиагностических измерений, умениями диагностировать личностные особенности спортсмена и использовать полученную информацию в

тренировочном процессе.

Содержание курса предполагает изучение следующих тем: «Теоретические основы психодиагностических методов», «Основные направления психодиагностики в практике спорта», «Психодиагностика спортивных способностей», «Психодиагностика личностных и индивидуально-типологических особенностей спортсмена», «Методы диагностики психических и эмоциональных состояний спортсмена», «Исследование межличностных отношений в спортивной деятельности».

В результате изучения курса у студента как субъекта спортивной деятельности формируются знания основных принципов, методов психодиагностики и особенностей ее использования в спорте; развиваются умения практически применять психодиагностические методы для выявления способностей к спортивной деятельности, личностных особенностей занимающихся спортом, прогнозирования достижений спортсмена.

В рамках исследования проекта «Исследование стратегий формирования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности» разработан и будет апробирован в 2012-13 учебном году курс «Психологическая безопасность субъекта спортивной деятельности», направленный на решение следующих задач:

- увеличить объем теоретических знаний о психологических условиях, закономерностях, механизмах, оказывающих влияние на уровень психологической безопасности спортсмена;
- выявить и охарактеризовать источники угрозы психологической безопасности субъекта спортивной деятельности,
- обучить стратегиям профилактики психологических угроз с целью формирования психологической безопасности спортсмена и тренера.

В процессе освоения курса «Психология» и курсов по выбору и решению намеченных задач преподавателями кафедры психологии эффективно сочетаются тра-

диционные формы работы с методами активного обучения, используются активные и интерактивные технологии проведения занятий:

- интенсивные технологии обучения (активная учебная лекция, интерактивное выступление, импровизированные семинары, тематические научные конференции, педагогические советы и др.);

- технологии анализа ситуаций для активного обучения (метод анализа конкретных ситуаций, метод ситуационных задач и упражнений, метод анализа кейсов, метод «инцидента»);

- игровые технологии (деловые игры, ролевые игры, упражнения на регуляцию и саморегуляцию эмоциональных состояний).

Использование данных технологий позволяет создать все необходимые условия для создания психологической безопасности образовательной среды:

- низкий уровень психологического насилия;

- преобладание диалогической направленности субъектов общения;

- позитивное отношение к основным параметрам образовательной среды у всех ее участников;

- преобладание гуманистической центрации у субъектов образовательной среды;

- высокий уровень удовлетворенности образовательной средой [11; 14].

Созданная преподавателями система профессиональных заданий для самостоятельной работы позволяет обеспечить последовательное движение от осознания необходимости получения в вузе психологических знаний, умений, навыков до их применения в самостоятельной спортивной и профессиональной практике.

Таким образом, в процессе психологической подготовки студент проходит следующие ступени: самопознание – самосознание – формирование позитивного образа своего «Я» – саморегуляция – компетентность в применении стратегий нейтрализации и профилактики психологических угроз – что обеспечивает его психологическую безопасность как личности и субъекта спортивной деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании: Монография / И. А. Баева. – СПб.: Союз, 2002. – 271 с.

2. Бедрина, В. В. Психологическая безопасность образовательной среды: формирование понятия / В. В. Бедрина, А. В. Личутин // Преподаватель XXI век. – 2010. – Т. 1. – № 2. – С. 157-169.

3. Варданян, Ю. В. Субъектная и компетентностная обусловленность развития психологической безопасности в системе образования / Ю. В. Варданян, Е. Н. Руськина // Интеграция образования: научно-методический журнал. – 2011. – № 1 (62). – С. 79-82.

4. Вдовина, Н. А. Модель развития профессионально-ценностных ориентаций субъекта психологической безопасности в образовательной среде / Н. А. Вдовина // Российский научный журнал. – 2012. – № 2 (27). – С. 142-147.

5. Грачев, Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты / Г. В. Грачев. – М.: Изд-во РАГС, 1998. – 125 с.

6. Кильмашкина, Т. А. Основы психофизиологических состояний: учеб.-метод. пособие / Т. А. Кильмашкина; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2008. – 68 с.

7. Кильмашкина, Т. А. Психофизиологические состояния спортсмена и тренера: программа / Т. А. Кильмашкина; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – 14 с.

8. Коджспиров, А. Ю. Безопасность личности в образовательной среде школы как

психолого-педагогическая проблема / А. Ю. Коджаспиров // Безопасность образовательной среды: сб. ст.: в 2 ч. – Ч. 1. / отв. ред. и сост. Г. М. Коджаспирова. – М.: Экон-Информ, 2008. – С. 36-42.

9. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.

10. Руськина, Е. Н. Психологическая безопасность личности: теории и технологии формирования / Е. Н. Руськина // Российский научный журнал. – 2011. – № 4 (23). – С. 230-235.

11. Семикин, В. В. Психологическая культура в образовании человека: Монография / В. В. Семикин. – СПб.: Питер, 2002. – 155 с.

12. Сергунина С. В. Психология конфликта: программа курса по выбору / С. В. Сергунина; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – 10 с.

13. Социологическая энциклопедия / Рук. д-р полит. н. Г. Ю. Семигин. – М.: Мысль, 2003. – С. 83.

14. Сыманюк, Э. Э. Психологическая безопасность образовательной среды / Э. Э. Сыманюк // Модернизация образования: проблемы, направления, опыт Екатеринбурга: Тез. 9-х гор. пед. чтений. – Екатеринбург: Изд-во Дома учителя, 2003. – С. 124-127.

15. Царева, Е. В. Основы психодиагностики в спорте : учебное пособие / Е. В. Царева, Р. Д. Чуманина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2007. – 74 с.

16. Царева, Е. В. Толерантность как профессионально значимое качество личности учителя / Е. В. Царева // Интеграция образования (Саранск). – 2011. – № 4 – С. 86-89.



УДК 37.013:377.8

ББК 74.479.47-06

Педагогика

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Г. И. Абрамова

В данной статье рассматриваются вопросы организации воспитания, анализируются предпосылки, как предварительное условие, исходный пункт становления и развития системы воспитательной работы в учреждении среднего профессионального педагогического образования.

Ключевые слова

Система воспитательной работы, педагогический коллектив, гуманистическое воспитание, личностно-ориентированное воспитание, профессионально-педагогическая компетентность, культурологическая направленность воспитания, аксиологический компонент

На современном этапе одной из основных функций среднего профессионального образования является функция воспитания. Развитие воспитания рассматривается как условие и один из способов решения существующих в российском обществе наиболее острых, актуальных социальных проблем. С повышением социального статуса воспитания происходит возрастание объема и усложнение воспитательных задач, что в свою очередь обуславливает необходимость создания в профессиональном образовательном учреждении среднего профессионального образования системы воспитательной работы, призванной разрешить проблемы и стать «механизмом» развития личности будущего специалиста.

Определение организационной структуры системы воспитательной работы в педагогическом колледже, конкретных путей её становления и развития, форм и

методов управления, построение модели системы воспитательной работы в значительной мере определяются предпосылками, существующими в образовательном учреждении.

Опираясь на исследования учёных Сластёнина В. А., Байковой Л. А., Гребенкиной Л. К., Еремкиной О. В., Кузьминой Н. В., Марковой А. К., Решетникова П. Е., Реана А. А., Караковского В. А., Лузиной Л. М., Краевского В. В. и др., используя результаты собственного профессионально-опыта, нами были выявлены социально-педагогические предпосылки становления и развития системы воспитательной работы в педагогическом колледже.

Основой формирования системы воспитательной работы является **коллектив**, объединяющий студентов и преподавателей в сообщество. Следовательно, одной из предпосылок является определённая степень сплоченности педагогического

коллектива: способность его членов работать на общую цель, подчинение личных интересов общественным, сотрудничество, готовность к взаимодействию и взаимопониманию. Следует подчеркнуть, что специфика профессиональной направленности педагогического колледжа придаёт особый смысл развитию коммуникативного потенциала коллективного общения студентов и преподавателей: способности восприятия больших масс людей как единого, сплоченного коллектива.

Следует заметить, что в современной педагогической науке понятие «коллектив» трактуется не однозначно. Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич рассматривают коллектив как форму объединения людей, для которой свойственно зависимое положение личности от коллектива, создающее угрозу её индивидуальности, невозможность сформировать подлинную нравственную свободу, снятие с ребёнка напряжения личной ответственности, личного выбора, перенос их на коллективное принятие решений, коллективная безответственность (1. С. 166). Иную точку зрения высказывает Н. Е. Щуркова, она отмечает, что коллектив – это взаимодействующая общность, объединённая социально ценностными отношениями и единой социально ценностной деятельностью. В коллективе положение человека устойчиво; он инициативен, свободен в поведении и реализации своего «Я» (12. С. 533-534).

Мы разделяем мнение В. А. Сластёнина, И. А. Колесниковой, Н. М. Борытко, С. Д. Полякова, Н. Л. Селивановой, что коллектив – важный и тонкий инструмент воспитания. Для педагогов коллектив – одна из целей деятельности, объект заботы и инструмент организации и совершенствования воспитательного процесса. Для воспитанников коллектив – это объединение на основе общих интересов и потребностей, результат их взаимодействия и среда жизнедеятельности, необходимая для личного самовыражения и самоутвер-

ждения, для самореализации личности. Коллектив является действенным и мощным инструментом в руках думающих педагогов-гуманистов, сориентированных на ребёнка как высшую ценность (2. С. 55-56).

Важнейшей предпосылкой становления и развития системы воспитательной работы в педагогическом колледже выступает **гуманистическое воспитание**, являющееся одной из прогрессивных тенденций мирового образовательного процесса. По мнению С. Т. Шацкого, только воспитание, основанное на идеях гуманизма и любви к детям, способно создать предпосылки для формирования честных и развитых людей (20. С. 298).

Специальность учителя-воспитателя, которую студенты приобретают в педагогическом колледже, отличается неповторимым своеобразием. Оно состоит в том, что профессия педагога по своей природе имеет гуманистический характер, так как в процессе образования учитель решает две задачи – адаптивную и гуманистическую. Адаптивная функция связана с приспособлением учащегося, воспитанника к конкретным требованиям социокультурной ситуации, а гуманистическая – с развитием его личности и творческой индивидуальности. В. А. Сухомлинский отмечал, что первоочередная задача учителя состоит в том, чтобы открыть в каждом человеке творца, поставить его на путь самобытно-творческого, интеллектуально-полнокровного труда. «Распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо-индивидуальный талант – значит поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства» (17. С. 102).

В исследованиях Г. К. Селевки выделены принципы, провозглашающие новые, гуманистические отношения между миром взрослых и миром детства: принцип равенства, принцип диалогизма, принцип сосуществования, принцип свободы, принцип соразвития, принцип

единства, принцип принятия (15. С. 184).

С нашей точки зрения, именно гуманистическое воспитание, ориентированное на уважение к личности воспитанника, обуславливает содержание системы воспитательной работы, выбор методов воспитания, определяет стиль отношений между студентами и преподавателями в процессе педагогического взаимодействия.

Не менее важная предпосылка становления и развития системы воспитательной работы – **личностно-ориентированное воспитание**. В теории гуманистической педагогики, где личность ребенка представляется как общечеловеческая ценность, правомерны понятия «личностно-ориентированное воспитание» и «личностный подход».

Личностно-ориентированное воспитание – это развитие и саморазвитие личностных качеств на основе общечеловеческих ценностей. Е. В. Бондаревская считает, что «гуманистическое личностно-ориентированное воспитание – это педагогически управляемый процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации личности, в ходе которого происходит вхождение ребенка в культуру, в жизнь социума, развитие всех его творческих способностей и возможностей» (18. С. 72-73).

Б. Т. Лихачев подчеркивал значение индивидуально-личностного широкомасштабного воспитательного взаимодействия взрослых и детей как одного из важнейших путей сближения старшего и подрастающего поколений, достижения взаимопонимания, содействия взаимному духовно-нравственному становлению и очищению (8. С. 282).

В основе личностно-ориентированного воспитания лежит личностный подход, рассматриваемый в психологической и педагогической науке как важнейший принцип организации воспитательного процесса и предусматривающий учёт своеобразия индивидуальности личности в развитии и саморазвитии. И.П. Подласым

сформулированы требования личностного подхода, в которых учёный четко обозначает необходимые знания, умения и навыки, которыми должен владеть воспитатель: постоянное изучение индивидуальных особенностей воспитанников; умение диагностировать и знание реального уровня сформированности важных личностных качеств обучающихся; постоянное привлечение каждого воспитанника к воспитательной деятельности, обеспечивающей прогрессивное развитие личности; своевременное выявление воспитателем и устранение причин, которые могут помешать достижению цели; максимальная опора педагога на собственную активность личности; сочетание воспитания с самовоспитанием личности; развитие самостоятельности, инициативы, самостоятельности воспитанников, способность не столько руководить, сколько уметь организовывать и направлять ведущую к успеху деятельность (14. С.52-53)..

Мы принимаем точку зрения Л. К. Гребенкиной, которая считает, что «идея личностно ориентированного подхода направлена на подготовку педагога-гуманиста, которым может стать не просто знающий человек, а тот, кто способен к профессиональному, духовно-нравственному, культурному саморазвитию, творческому сотрудничеству с детьми» (3. С. 53).

Рассматривая проблематику социально-педагогических предпосылок создания системы воспитательной работы, необходимо отметить вновь возрастающую зависимость воспитательной деятельности от личности педагога, от его **профессиональной педагогической компетентности**.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования особое значение придаётся компетентностному подходу: компетенции названы основным результатом деятельности профессионального образовательного учреждения (19). Зимняя И. А. рассматривает компетенции как результат и критерий качества подготов-

ки специалиста (4. С. 11-13). Краевский В. В. анализирует компетентность как готовность и способность молодых людей нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества (7. С. 54).

Значение педагогической компетентности как предпосылки становления системы воспитательной работы обуславливается тем, что эффективность воспитательной работы со студентами неотделима от личности преподавателя, его морально-нравственных убеждений, социального поведения, стиля педагогической общения и такта, его профессиональных компетенций.

Т. Е. Исаевой разработана классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя, которая, с нашей точки зрения, соответствует по основным позициям компетенциям преподавателя ссуза. Среди них – адаптационно-цивилизационные, социально-организационные, профессиональные, коммуникативные, ценностно-смысловые компетенции. Т. Е. Исаева отмечает, что ценностно-смысловые компетенции преподавателей XXI века определяют их готовность к реализации новых целей образования и конкурентоспособность в изменившихся социально-экономических условиях, и относит к ним: поликультурность; гуманистическое восприятие мира; адекватную социальную самоидентификацию; инновационность; креативность; смысло-обусловленное обновление знаний (5. С. 60).

Анализ исследований Кузьминой Н. В., Марковой А. К., Решетникова П. Е., Хуторского А. В., Краевского В. В., Исаевой Т. Е., Зимней И. А. приводит нас к выводу, что профессиональная педагогическая компетентность является интегративной структурой, включающей в себя профессиональные знания, умения, личностные качества, характеризующейся изменчивостью и зависимостью от потенциала и жизненного опыта педагога. Из чего зак-

лючаем, что чем выше уровень профессиональной компетенции будет иметь педагог, тем большая вероятность того, что процесс становления и развития системы воспитательной работы в педагогическом колледже будет развиваться продуктивно.

Культурологическая направленность воспитания как предпосылка формирования системы воспитательной работы ориентирует педагогов на специальную работу по формированию в сознании студентов ценностей общечеловеческой культуры, гуманитарной культуры, педагогической культуры, профессионально-педагогической культуры.

Частью общей культуры выступает педагогическая культура. Носителями педагогической культуры являются люди, занимающиеся педагогической практикой как на профессиональном, так и непрофессиональном уровнях.

Профессионально-педагогическая культура выступает частью педагогической культуры как общественного явления. Носителями профессионально-педагогической культуры являются люди, призванные осуществлять педагогический труд, составляющими которого являются педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность как субъект деятельности и общения на профессиональном уровне (16. С. 32).

В. А. Сластёниным определены методологические основания, раскрывающие связь общей и профессионально-педагогической культуры, её специфические особенности: профессионально-педагогическая культура представляет собой интегрированную общую культуру и выполняет функцию специфического проектирования общей культуры в сферу педагогической деятельности; единицей профессионально-педагогической культуры выступает творческая по своей природе педагогическая деятельность; особенности реализации и формирования профессионально-педагогической культуры учителя обуславливаются индивидуально-твор-

ческими, психофизиологическими и возрастными характеристиками, сложившимся социально-педагогическим опытом личности.

Но, как отмечают С. А. Смирнов, И. Б. Котова и Е. Н. Шиянов, педагогическая культура ещё не гарантирует успеха в осуществлении педагогической деятельности. В реальном педагогическом процессе профессиональное проявляется в единстве с общекультурными и нравственными проявлениями личности педагога. Единство всех этих проявлений образует гуманитарную (общую) культуру педагога, которая определяется как совокупность личностных и профессиональных качеств, а также ценностей, ориентаций и умений, и проявляется в широкой образованности, интеллигентности, высоком чувстве долга и ответственности (13. С. 105, 106).

Следовательно, результаты в педагогической деятельности связаны с преодолением профессиональной ограниченности, погружением в контекст общечеловеческой культуры, различных видов искусства, способов деятельности во всем их своеобразии. Специфика системы воспитательной работы в педагогическом колледже поэтому и состоит в направленности на широкую общекультурную подготовку специалистов.

Центральной составляющей профессионально-педагогической культуры является **аксиологический компонент**, который рассматривается нами как ещё одна существенная предпосылка становления и развития системы воспитательной работы. Мы разделяем мнение Л. М. Лузиной о том, что смысл воспитания заключается в создании таких условий, которые способствуют обретению средств и критериев для закрепления в сознании, эмоциональной сфере, в поведении значимых для личности ценностей (9. С. 166).

В педагогическом колледже взаимодействие субъектов воспитательного процесса опирается на общечеловеческие и педагогические ценности.

Общечеловеческие ценности – это ценности значимые не для узкого круга людей (социальной группы, класса, государства), это то, что имеет значение для всего человечества. В. А. Караковский выделяет восемь понятий, на которые может ориентироваться в своей работе современный учитель, – Земля, Отечество, Семья, Труд, Знания, Культура, Мир, Человек (6. С. 11, 77). Гуманизм рассматривает человеческую личность в качестве высшей ценности. Поэтому в педагогическом колледже акцент ставится на интересы каждого конкретного студента как личности, удовлетворение его потребностей, создание условий для реализации им своего разностороннего потенциала. Но это не означает, что снимается задача подготовки его как высококвалифицированного специалиста. Без высокой квалификации выпускник педагогического колледжа не может реализовать себя как личность.

Педагогические ценности – это нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельности педагога.

Названные группы ценностей, порождая друг друга, образуют аксиологическую модель, имеющую синкретический характер, то есть функционирующую как единое целое. Аксиологическое богатство педагога определяет эффективность и целенаправленность отбора и приращения новых ценностей, их переход в мотивы поведения и педагогические действия (16. С. 100-107).

Таким образом, становление и развитие системы воспитательной работы в педагогическом колледже возможно при наличии в образовательном учреждении определённых социально-педагогических предпосылок, на основе которых и будет строиться концепция воспитания.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов н/Д: Творч. центр «Учитель», 1999.
2. Воспитательная деятельность педагога / Под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
3. Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования. – Рязань, 2006.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004.
5. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. – 2006. – № 9.
6. Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993.
7. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап. – М.: Издат. центр «Академия», 2006.
8. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций. – М.: Юрайт-М, 2001.
9. Лузина Л. М. Лекции по теории воспитания. – Псков, 1995.
10. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997.
11. Новикова Л. И. Педагогика коллектива. – М., 1978.
12. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М: Пед. общество России, 2004.
13. Педагогика / Под ред. С. А. Смирнова. – М.: «Академия», 1998.
14. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс. В 2 кн. – Кн. 2: Процесс воспитания. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. –
15. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – Т. 1. – М: НИИ школьных технологий, 2006.
16. Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. – М, 2002.
17. Сухомлинский В. А. Избр. произв.: В 5 т. – Т. 5. – Киев, 1980.
18. Теория и практика воспитания / Под ред. Л. А. Байковой, Л. К. Гребёнкиной, О. В. Еремкиной. – Рязань, РГПУ, 1997.
19. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. – М.: ФИРО, 2009.
20. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1980.



УДК 316.6
ББК 88.5
Психология

СТАБИЛЬНОСТЬ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ И ЛОЯЛЬНОСТЬ БРЕНДУ

Ф. Н. Винокуров

Рассмотрены психологические факторы стабильности потребительского поведения и феномен лояльности бренду. На основе анализа результатов исследования потребления методом фокус-групп и проективной методики предложена интерпретация содержания потребительской лояльности как особого вида социальной установки.

Ключевые слова

социальная психология, привычки, установки, поведение потребителей, лояльность, бренд

В современном российском обществе роль потребителя занимает значимое место в репертуаре личности, наряду с социальными ролями профессионала, сотрудника, избирателя и т.д. Таким образом, потребительское поведение можно рассматривать как один из видов социального поведения, которое проявляется в ситуации выбора, приобретения и использования различных объектов, идей, товаров и услуг [6].

Как и любое другое социальное поведение, потребление тех или иных продуктов не является случайным. Лонгитюдные исследования позволили установить одну из наиболее очевидных закономерностей потребительского поведения, которая заключается в постоянстве наших покупок и предпочтений (например, см. [13; 18]).

Большая часть покупок делается в одних и тех же местах с определенной регулярностью. Помимо пространственных и

временных паттернов потребления, у каждого из нас есть набор предпочитаемых продуктов и торговых марок, которыми мы, как правило, ограничиваемся. В чем же психологические причины стабильности потребительского поведения?

Современные социально-психологические исследования связывают сознательное постоянство нашего поведения с феноменом лояльности по отношению к индивидам, группам и другим социальным объектам [3; 7]. В исследованиях потребления обычно анализируется лояльность бренду – некоторое положительное отношение к нему.

Бренд в контексте теории социального познания можно рассматривать как базовое основание для категоризации товаров и услуг [5]. Вербальный и визуальный образ бренда, его имя и логотип, уже давно являются основными признаками, от которых зависит наше отношение к объекту

потребления. Еще в 1934 году было экспериментально установлено, что испытуемые не могут различить сигареты разных брендов, когда они предлагаются в одинаковых пачках без указания торговой марки – количество правильных ответов было не выше, чем при случайном угадывании [14]. К настоящему времени, благодаря автоматизации производства и унификации технологий, различия между продуктами разных производителей становятся все менее заметными. Ввиду того, что бренд является наиболее «выпуклым» признаком, положительное или отрицательное отношение к нему может стать определяющим для потребительского поведения.

Предполагается, что при формировании предпочтений в отношении определенных брендов и при появлении чувства привязанности к ним, положительные оценки этих брендов приводят к повторным покупкам и потреблению. Большинство современных исследователей сходятся во мнении, что лояльное отношение к бренду можно рассматривать как особую социальную установку или аттитюд к объекту потребления [15; 22; 23]. Установка, которая формируется на основании индивидуального опыта и оценочных суждений, может влиять не столько на само потребительское поведение, сколько на возникновение интенции или намерения [10; 8]. Если лояльность содержит в себе положительную оценку бренда, то намерение – это замысел и план действий в отношении этого бренда.

Среди возможных намерений в отношении предпочитаемого бренда можно выделить две интенции, которые показали наибольшую прогностичность в связи с реальным поведением потребителей – это интенция к повторной покупке и намерение рекомендовать бренд значимым другим [23]. Степень лояльности бренду также связывают с готовностью преодолеть различные барьеры к его потреблению: высокую стоимость, затраты сил и времени, неизбежные компромиссы и т. д.

[16]

Тем не менее, лояльность и связанные с ней интенции в отношении бренда – это не единственно возможная причина стабильности потребительского поведения. Во многих случаях избирательное и регулярное потребление связано с привычками – устоявшимися поведенческими паттернами.

Привычное поведение может проявляться в отсутствии установок, намерений и какой-либо цели. Говоря о привычках, мы в первую очередь вспоминаем так называемые «вредные» привычки: курение, потребление алкоголя, хроническое переедание и т. д. Волевое действие, за которым поначалу стоит осознанный мотив, спустя несколько повторений может перерасти в поведенческий автоматизм, который проявляется бесконтрольно в определенном контексте. Например, выйдя из дома, мы по привычке выбираем наиболее частый маршрут и только через некоторое время вспоминаем, что сегодня нам нужно совсем в другую сторону.

Влияние привычек на потребительское поведение было уже неоднократно продемонстрировано эмпирически. В частности, исследование потребления попкорна в кинотеатре показало, что количество съеденного зрителями попкорна в меньшей степени связано с его вкусовыми качествами и в большей степени с регулярностью его потребления в кинотеатре [21]. Перед просмотром фильма все участники исследования оценивали порцию свежего попкорна как более вкусную, чем попкорн, приготовленный неделю назад. При этом те испытуемые, которые привыкли покупать попкорн, съедали значительно больше «невкусной» порции, чем те, кто редко употреблял попкорн в кинотеатре.

Измерение интенций и связанных с ними аттитюдов позволяет предсказывать поведение только тех потребителей, у которых еще не сформировались достаточно сильные привычки. Привычное для индивида поведение чаще всего воспро-

изводится с одинаковой интенсивностью вне зависимости от его намерений, что было неоднократно продемонстрировано в исследованиях последних лет [12]. Таким образом, потребительская лояльность как установка не является ведущим фактором повторных покупок в случае, когда мы имеем дело с уже сложившимися привычками. Эти выводы подкрепляются в том числе результатами нейрофизиологических исследований. В ходе трансформации поведенческого акта в привычку выявлено снижение активации префронтальной коры, которая вовлечена в процесс целеполагания, и усиление роли подкорковых структур головного мозга в контроле за этим поведением [17].

Несмотря на свою ригидность и частое несоответствие установкам и намерениям, привычки являются достаточно эффективным механизмом бессознательной регуляции поведения. В стабильных условиях действие, которое неоднократно приводило к положительным результатам, имеет смысл воспроизводить и в будущем. Препятствовать этому могут лишь изменения контекста деятельности, когда контроль над поведением возвращается в поле нашего сознания.

Привычка покупать определенный товар является узко специфичным поведенческим автоматизмом в то время, как потребительская лояльность формирует различные интенции к поведению в отношении бренда вне зависимости от ситуации. Человек, который привык покупать кефир определенной марки и не обнаружил его на полке в магазине, просто выберет один из альтернативных брендов. Напротив, поведение лояльного бренда потребителя будет отличаться в зависимости от силы этой установки. У него может возникнуть намерение найти предпочитаемый бренд в другом магазине, купить кефир в другой день, попросить помощи у продавца или пожаловаться ему на отсутствие товара и т.д. В случае наличия установки на потребление определенно-

го бренда, в регуляции этого поведения будут участвовать не только стереотипные реакции, но и вся совокупность когнитивных оценок и эмоциональных переживаний, связанных с этим брендом.

Таким образом, стабильность потребительского поведения может обеспечиваться двумя различными психологическими механизмами. В условиях неизменного контекста повторные покупки и длительное потребление бренда могут поддерживаться только привычкой – стать механически воспроизводимой деятельностью, не имеющей сознательной цели. Если же ситуация потребления склонна меняться, то постоянство предпочтений можно интерпретировать как проявление потребительской лояльности – установки, содержащей положительную оценку конкретного бренда и формирующей интенцию к его потреблению, рекомендации, преодолению трудностей и т. д. Предложенное разделение на два независимых механизма, поднимает вопрос о том, каким образом они взаимодействуют друг с другом. Может ли потребление как привычка трансформироваться в потребление как акт лояльности и при каких условиях?

Анализируя стадии развития потребительской лояльности, Р. Оливер выделяет четыре последовательных этапа: когнитивную, аффективную, поведенческую лояльность и лояльность действию [22]. Начальная стадия – когнитивная лояльность – предполагает наличие представлений о бренде, источниками которых являются как знания, полученные ранее в результате прямого или vicarious научения, так и собственный опыт потребителя. Предполагается, что если взаимодействие с объектом потребления происходит на уровне поведенческих автоматизмов, и этот опыт всегда рутинный, то наши знания о продукте и бренде будут очень скудными и поверхностными. Именно такой опыт обеспечивает потребление по привычке. Если же мы постоянно и осознанно переживаем взаимодей-

ствие с брендом, то не только узнаем больше информации о нем, но и хорошо запоминаем эмоциональную окраску этого опыта.

Независимое влияние когнитивных и аффективных оценок на потребительское поведение было эмпирически продемонстрировано в различных категориях товаров и услуг, включая наручные часы, модные аксессуары, безалкогольные напитки и т. д. [19]. Аффект играет значительную роль в закреплении установки. Любые суждения о бренде могут быть поставлены под сомнение и подвергнуты контраргументации, но отвергнуть пережитые эмоции гораздо сложнее. Кроме того, глубокие эмоциональные переживания надолго остаются в нашей памяти и легко активируются при первом упоминании связанных с ними событий, людей или вещей.

Мы полагаем, что привычка к потреблению определенного бренда может стать основой для формирования аттитюда в том случае, когда потребитель начинает рефлексировать свой опыт выбора, приобретения и использования товаров или услуг данного бренда. В таком случае механистическая стабильность потребления в специфических и неизменных условиях трансформируется в гораздо более разнообразное целенаправленное поведение, индуцированное осознанной установкой – лояльностью бренду. Психологическую природу формирования аттитюда на основе привычного поведения можно анализировать с точки зрения классических теорий самовосприятия Д. Бема и когнитивного диссонанса Л. Фестингера. Стоит отметить, что в данном случае, концепция самовосприятия может послужить более надежной теоретической базой, так как она не предполагает наличия исходных установок, которые должны вступить в противоречие с поведением.

Главным вектором нашего анализа потребительской лояльности как фактора стабильности потребительского поведения стало положение, что в основе этого

«истинного» неинерционного предпочтения конкретного бренда лежит особая социальная установка. Подобная установка содержит положительную когнитивную и аффективную оценку бренда и обеспечивает богатый поведенческий репертуар: приобретение, рекомендация, защита от критики и т. д.

Несмотря на многообразие форм лояльного поведения, специалистов из области экономики, маркетинга и менеджмента всегда в большей степени интересовала интенция к повторному или непрерывному потреблению. Подобный редукционистский взгляд на феномен лояльности стал главной причиной путаницы между привычками и аттитюдами как драйверами потребления. Наиболее негативный эффект это оказало на подходы к интерпретации и методологию измерения лояльности.

Изначально единственной целью исследований лояльности было прогнозирование количества постоянных клиентов на основе повторных покупок [24]. Более современные подходы предполагают анализ других интенций, кроме регулярного потребления. Например, методика «индекс промоутера» NPS (Net Promoter Score) предполагает измерение лояльности на основе интенции рекомендовать бренд значимым другим [23]. Существуют и более комплексные прикладные методики, такие как TRIM и Conversion Model, которые измеряют интенции к покупке и рекомендации, общую оценку опыта потребления бренда и отношение к другим брендам [20]. В этих подходах присутствует очень важное дополнение – это попытка оценить когнитивную и аффективную сторону потребительского опыта, помимо выраженности различных интенций к лояльному поведению.

Разрабатываемая нами концептуальная модель потребительской лояльности также опирается на выделение когнитивных и аффективных компонентов установки на потребление бренда. Для того, чтобы отличить рационализируемое шаблонное

поведение от действительно значимого для индивида аттитюда, мы поставили задачу изучить содержание декларируемого отношения к брендам на основе как вербального самоотчета, так и проективной методики.

Предметом нашего поискового исследования выступила потребительская лояльность как социальная установка. В качестве базовой методологии был выбран метод фокус-групп. Этот качественный метод позволяет выявить те категории, которыми оперирует индивид в своем сознании и описать феноменологию предмета исследования. Всего было проведено 3 фокус-группы по 6 респондентов в каждой.

Общая выборка исследования составила 18 человек, мужчин и женщин в возрасте от 28 до 36 лет с высшим образованием, постоянно проживающих в Москве. Основными критериями при отборе респондентов были: пол, возраст («средний») и достаточный опыт потребления. Последний критерий отбора являлся общим требованием для всех участников – наличие опыта приобретения на собственные средства и использования новых товаров и услуг (одежды, электроники, телекоммуникационных услуг и пр.). Взрослый возраст и высокий уровень образования участников позволили нам не проводить отдельно «женские» и «мужские» группы [2]. Мы полагаем, что смешанная группа является более естественной для обсуждения проблематики совершения покупок и отношения к брендам ввиду того, что значительная часть потребления осуществляется при участии родственников и знакомых обоих полов.

В рамках каждой из фокус-групп респондентам предлагалась проективная рисуночная методика. Психологический рисунок был выбран нами ввиду того, что неопределенность задачи и неочевидность последующей интерпретации изображения способствует созданию атмосферы творчества при выполнении задания, позволяет раскрепостить респондентов и

дать им свободу для самовыражения. Отсутствие полноценного сознательного контроля при выполнении индивидуальной творческой задачи позволяет нивелировать влияние социальной желательности и эффектов групповой работы.

Рисуночная методика является авторской и получила условное название «Мои бренды». Процедура ее проведения состояла из двух последовательных заданий. Сначала респондентам предлагалось в течение нескольких минут нарисовать цветными карандашами (мелками) свой автопортрет на чистом листе бумаги формата А4. Далее участников просили дополнить рисунок, нарисовав любимые бренды, товарами и услугами которых они пользуются, и подписать их названия. После выполнения второго задания каждый респондент кратко пояснял смысл и содержание своего рисунка, называя те бренды, которые он добавил к своему образу, и причину их выбора.

Последующая интерпретация рисунка осуществлялась с использованием метода экспертного опроса. Рисунки респондентов были продемонстрированы каждому из пяти экспертов, имеющих психологическое образование и опыт интерпретации проективных рисуночных методик. Перед экспертами ставилась задача сопоставить предложенные рисунки и оценить личностную значимость для автора рисунка каждого из нарисованных им брендов. В процессе опроса фиксировались те признаки рисунка, которые выделяли эксперты, формулируя свое мнение. В своей интерпретации эксперты основывались на таких базовых категориях графических признаков, как цвет объекта, его форма, композиция рисунка и предметность образов [9]. Также отмечался характер включения графических образов брендов в автопортрет, их количество, использование образов продукции, имен и логотипов брендов.

Результаты фокус-групп наглядно показали, что предпочтение конкретного бренда не всегда связано с наличием особого

оценочного отношения. Например, респондент (жен., 29 лет), которая обозначила, что приобретает бытовую технику только одной марки, приводит следующий пример своего отношения к этому бренду: *«Если пароварка будет не [с] двумя, а [с] тремя этажами, то я лучше «Бош» не возьму в этом случае, лучше у меня будет три этажа, например. Я возьму «Эл Джи» тогда, или кто там делает пароварки, я не знаю, не помню. Но сначала буду смотреть «Бош».* Как видно, потребление «любимого» бренда бытовой техники в данном случае связано не столько с положительным отношением, сколько с эффектом знакомства с объектом – привычкой наблюдать бренд рядом с собой.

На основе приведенного выше высказывания также можно сделать вывод об ограниченном знании альтернативных брендов, что свидетельствует о малой вовлеченности в потребление бытовой техники и низкой личностной значимости подобной покупки. Как мы указывали ранее, это является одной из главных черт привычного, инерционного потребления. Реплика другой участницы фокус-групп (жен., 28 лет) хорошо иллюстрирует такое поведение: *«Я вообще не ем творог и мне эта тема не близка, но когда меня просят купить молочные продукты... я знаю одну фирму, которая их нормально делает – «Простоквашино». Сметана, творог, чего там угодно... я даже не задумываюсь».* В данном случае единственный известный потребителю бренд выступает главным фактором выбора в целой категории молочных продуктов. Несмотря на присутствие когнитивной оценки бренда («нормально делает» продукты), она является слишком абстрактной и чуждой самому респонденту ввиду низкой заинтересованности.

Рефлексируя причины стабильного и избирательного потребления определенных брендов респонденты в первую очередь указывали на свою рациональность.

Среди рациональных причин потребления можно выделить две основные группы: (1) превосходство утилитарных характеристик товара или услуги и (2) экономия собственных ресурсов (как правило, денежных средств и затраченного на покупку времени).

Описывая свои предпочтения в выборе кефира, респондент (муж., 31 год) сразу указал на вкусовые отличия и выгодную стоимость «любимого» бренда: *«Я попробовал практически все, которые мне встретились, и из оптимальных по цене мне больше всего понравилась «Активия»... Я иногда покупаю что-то новое, но потом все равно возвращаюсь».* Основной причиной стабильности потребительского поведения здесь выступает когнитивная оценка бренда как оптимально подходящего по соотношению цены и вкусовых качеств, основанная на богатом опыте потребления. Пробуя альтернативные бренды, респондент проявляет вовлеченность и может сформировать оценочные установки в отношении каждого из них. В терминологии Р. Оливера это является иллюстрацией потребительской лояльности на базовом, когнитивном уровне [22].

Рационализация выбора через экономию временных ресурсов, напротив, сопровождается описанием меньшей личностной значимости потребления. Так, говоря о выборе марки автозаправочной станции, респондент (жен., 35 лет) подчеркивает лишь важность близости к своему дому: *«Мне сказали, что дизель можно купить только на заправке «Лукойл», но так как до «Лукойла» [ехать] чуть-чуть дальше, я предпочитаю «Би Пи». Вот... мне все равно, я не чувствую разницу в качестве».* Ввиду того, что респондент не выявила различий в своем опыте потребления топлива разных брендов, стабильность ее поведения основана не на оценочной установке к бренду, а на внешнем ситуативном факторе – территориальной близости. Таким образом, воздействие ситуативных факторов важно учитывать

в качестве дополнительных переменных при любом прогнозировании потребительского поведения.

Интересным компонентом высказывания, которое было приведено выше, является указание на факт воздействия мнения других людей. В описанном случае рекомендация альтернативного бренда АЗС не оказала влияния на поведение потребителя. Тем не менее, отзывы, рекомендации и критика со стороны значимых других содержат в себе оценочные суждения, которые могут быть присвоены индивидом и повлиять на формирование аттитюда к бренду. Это позволяет нам сделать вывод о том, что при моделировании потребительского поведения необходимо учитывать степень конформизма и внушаемости потребителя.

Значимость аффективных переживаний в формировании потребительской лояльности демонстрирует следующий опыт респондента (жен., 29 лет): *«В «Тануки» я однажды забыла шарф... он очень много для меня значил. ... Мне вернули этот шарф аккуратно в пакете и еще дали сладких суши. Это очень приятно... Такое доброе отношение, оно очень важно... Я теперь всем рекомендую «Тануки».* Один эмоционально окрашенный акт взаимодействия с брендом в данном случае привел к формированию интенции к его рекомендации окружающим, которая запустила соответствующее поведение. В рамках проведенных нами фокус-групп высказывания о положительном аффективном опыте потребления, как правило, принадлежат респондентам женского пола. Мы полагаем, что это связано не столько с меньшей значимостью аналогичного опыта потребления для мужчин, сколько с гендерными различиями в рефлексии и выражении своих эмоциональных переживаний. В отличие от женщин респонденты мужского пола особо подчеркивали рациональность своего отношения к «любимому» бренду: *«Когда ты нашел какой-то на сто процентов подходящий тебе продукт по всем пара-*

метрам, то ты будешь покупать его» (муж., 32 года).

До настоящего момента мы рассматривали постоянство потребительского поведения либо в контексте привычек, либо с точки зрения устойчивости установок на потребление. Между тем, неизменность того или иного вида социального поведения может быть связана с потребностью личности в стабильности в целом, то есть вне зависимости от исполняемой в данный момент социальной роли. На одной из фокус-групп участница (жен., 28 лет) дала развернутое описание этого переживания: *«Вот это стремление к традиции я в себе чаще замечаю... Жизнь настолько переменчива, что хочется иметь в своей повседневной жизни какие-то вещи... которые остаются неизменными. Вот это я в себе... начинаю с возрастом что ли видеть. Мне хочется, чтобы вот тот продукт, который я постоянно беру... чтобы я могла его брать и завтра. Мне хочется сохранять эту уверенность... какую-то стабильность. Я понимаю, что другой кефир не разрушит мою стабильность... [смех] но в других сферах... мне хочется этого...».* П. Бергер и Т. Лукман называют этот феномен «хабитуализацией» или другими словами «опривычиванием» своей деятельности [1]. Благодаря хабитуализации индивиду становится обязательно интерпретировать заново каждую социальную ситуацию. Это позволяет личности предвидеть дальнейшие события, спланировать свое поведение и обрести ощущение стабильности окружающего мира.

Стабильность нашего мира – это прежде всего устойчивость его оси – то есть нас самих. Практически всегда такое психическое расстройство, как дереализация – нарушение восприятия окружающего мира – сопровождается деперсонализацией или потерей чувства собственного Я [4]. В современном обществе потребление является одним из наиболее популярных способов поддержания целостности само-

восприятия и средством конструирования Я. Как показали исследования, потребление может дать как ощущение владения определенными навыками или знаниями, так и чувство принадлежности к группе, а значит социальный статус [11]. Часто первое, с чего мы начинаем конструирование уникального образа Я, – это выбор одежды: *«Да, например, в одежде... есть марки, которыми я, как правило, ограничиваюсь... И так, наверное, во многом... руководствуюсь чем-то испробованным... то есть мне гармонично в этом, я стремлюсь к этому и, если вдруг что-то не нахожу, я не чувствую гармонию»* (жен., 28 лет). Участница фокус-группы пояснила, что ограничивается определенным набором брендов повседневной одежды, которая придает ей психологический комфорт. На этом основании мы можем предположить, что в результате хабиутализации потребления некоторых брендов, они оказались связанными с самовосприятием личности. Таким образом, в основе потребительской лояльности к этим брендам может лежать оценка их близости к образу Я и важности для его поддержания.

В целях выявления характера связи потребляемых брендов и самовосприятия нами были проинтерпретированы результаты описанной ранее рисуночной методики «Мои бренды». На рисунках респондентов в основном представлены предпочитаемые бренды одежды и аксессуаров, электронной техники и автомобилей. На этом основании мы можем предположить большую личностную значимость потребления именно этих категорий товаров. Необходимо отметить, что образы брендов были вписаны в автопортрет только в одном рисунке из пятнадцати проанализированных. В остальных рисунках бренды были расположены вокруг автопортрета, либо в отдельной зоне листа. При этом, изображая бренды, респонденты в основном использовали их имена. Логотипы и рисунки самих вещей при-

сутствуют реже. Исходя из предметности образа, цветов, близости к автопортрету и других признаков, нами был сделан вывод о том, что интеграция потребляемых брендов в образ Я является чрезвычайно специфическим феноменом, корни которого лежат не столько в положительной установке на бренд, сколько в характере взаимодействия личности и бренда как социального объекта. Данная область очень многогранна и требует отдельного глубокого изучения.

Резюмируя наш краткий анализ проблемы устойчивости потребительского поведения и связанного с ней феномена потребительской лояльности, сформулируем несколько итоговых положений.

Среди основных психологических механизмов, обеспечивающих стабильность потребительского поведения можно выделить привычки и потребительские аттитюды. Привычка к потреблению определенного продукта является устойчивой поведенческой реакцией, автоматически возникающей в специфическом контексте. Потребительские аттитюды формируют комплекс различных интенций к поведению в отношении объекта потребления вне зависимости от ситуации. Одним из таких аттитюдов является лояльность бренду как объекту социального поведения.

Потребительская лояльность бренду представляет собой положительную социальную установку, которая содержит комплекс когнитивных и аффективных оценок данного бренда и находит свое выражение в интенциях к его неоднократному или продолжительному потреблению, рекомендации другим и готовности тратить на это собственные ресурсы в необходимом объеме.

При моделировании влияния потребительской лояльности на поведение необходимо различать привычное и интенциональное потребление, отдельно анализировать когнитивные, аффективные оценочные ассоциации и значимость бренда для Я-концепции, а также учитывать влияние внешних ситуативных переменных, степени конформности, подверженности внушению и склонности потребителя к консерватизму.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. – М.: Медиум, 1995.
2. Богомолова Н. Н., Фоломеева Т. В. Фокус-группы как метод социально-психологического исследования. – М.: Магистр, 1997.
3. Доминьяк В. И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2006.
4. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Синдром деперсонализации-дереализации [Электронный ресурс]. – URL: <http://medicalib.ru/mkb/details/f48.1>
5. Мельникова О. Т., Фоломеева Т. В., Чмыхалова Д. А. Бренд как предмет качественного социально-психологического исследования и объект социального восприятия // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 112-120.
6. Мельникова О. Т., Фоломеева Т. В., Ширков Ю. Э. Потребительское поведение: теория и действительность // Социальная психология в современном мире / Под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М., 2002. – С. 258.
7. Серкова Н. В. Социально-психологические особенности лояльности и факторы, определяющие ее формирование // Вестник ТГПУ. Серия: Педагогика. – 2004. – №. 5(42). – С. 131-134.
8. Тихомандрицкая О. А. Социальные изменения и изменение социальных установок // Социальная психология в современном мире / Ред. Г. М. Андреева, А. И. Донцов. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – С. 162-182.
9. Фоломеева Т. В. Использование проективных методик для повышения эффективности фокус-групп // Социология. – 2003. – №17. – С. 83-108.
10. Ajzen I. The theory of planned behavior // Organizational Behavior and Human Decision Processes. – 1991. – 50(2). – P. 179-211.
11. Belk R. Possessions and the Extended Self // Journal of Consumer Research. – 1988. – 15(2). – P. 139-168.
12. Danner U., Aarts H., de Vries N. Habit vs. Intention in the Prediction of Future Behavior: The Role of Frequency, Context Stability and Mental Accessibility of Past Behavior // British Journal of Social Psychology. – 2008. – 47(2). – P. 245-265.
13. Ehrenberg S. C. New Brands and the Existing Market // Journal of the Market Research Society. – 1991. – 33(4). – P. 85-99.
14. Husband R., Godfrey J. An Experimental Study of Cigarette Identification // Journal of Applied Psychology. – 1934. – 18. – P. 220-223.
15. Jacoby J., Chestnut R. Brand Loyalty. – New York: Wiley, 1978.
16. Jones M., Mothersbaugh D., Beatty S. Why customers stay: measuring the underlying dimensions of services switching costs and managing their differential strategic outcomes // Journal of Business Research. – 2002. – 6. – P. 441-450.
17. Kelly A., Garavan H. Human Functional Neuroimaging of Brain Changes Associated with Practice // Cerebral Cortex. – 2005. – 15(8). – P. 1089-1102.
18. Khare A., Inman J. Habitual Behavior in American Eating Patterns: The Role of Meal Occasions-link // Journal of Consumer Research. – 2006. – 32(4). – P. 567-575.
19. Kim J., Morris J. The Power of Affective Response and Cognitive Structure in Product-Trial Attitude Formation // Journal of Advertising. – 2007. – 36(1). – P. 95-106.
20. Krause J., Zuñiga T. Customer and Brand Loyalty Research – Two Separate Fields? / Customer Retention To A Holistic Stakeholder Management System, 2008. – P. 147-161.
21. Neal D., Wood W. Automaticity in situ and in the Lab: Direct Context Cuing of habits in Daily Life / The Psychology of Action, v. 2, Mechanisms of Human Action, ed. E. Morsella, John A. Bargh, and Peter M. Gollwitzer. – New York, Oxford University Press, 2008. – P. 442-457.
22. Oliver R. L. Whence customer loyalty? // Journal of Marketing. – 1999. – 63. – P. 33-44.
23. Reichheld F. F. The one number you need to grow // Harvard Business Review. – 2003. – 81(12). – P. 46-54.
24. Wernerfelt B. Brand Loyalty and Market Equilibrium // Marketing Science, INFORMS. – 1991. – 10(3). – P. 229-245.

УДК 37.013
ББК 74.40
Педагогика



РОЛЬ СИНТЕЗА В ПРОЦЕССАХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. В. Волков

В статье исследуются взаимосвязь экономики, управления и отечественного образования. Дана характеристика условиям и механизмам, способствующим успешному экономическому развитию систем непрерывного образования и дополнительного профессионального образования в России в контексте глубоких внутренних зависимостей между эффективностью функционирования образования и «качеством» экономики, влияющим на управленческие стратегии в отношении образования.

Ключевые слова

Методология, система непрерывного образования, ценностные основания инновационного развития

Проблема, которую мы исследуем, обусловлена противоречием между новыми потребностями общества в мобильной системе непрерывного образования и инерционным характером экономико-управленческих механизмов ее функционирования. Необходим системный подход, который методологически способен объединять разные науки для решения междисциплинарных проблем. Исследуя экономические механизмы системы непрерывного образования, необходимо определить влияние современных тенденций на развитие экономических, управленческих и инновационных механизмов системы непрерывного образования. Для этого необходимо:

1) выяснить проблемы и ограничения, препятствующие экономическому развитию систем непрерывного образования и

дополнительного профессионального образования в России;

2) изучив систему мер по совершенствованию экономическо-управленческих аспектов в системе непрерывного образования, разработать рекомендации по совершенствованию форм непрерывного образования на примере госуниверситета. Экономический аспект проблем образования (как и непрерывного образования, СДПО) связан с обеспечением реального сектора экономики страны квалифицированной рабочей и интеллектуальной силой: «Образовательная составляющая входит при нормальных экономических условиях в стоимостное выражение труда»¹. Но сегодня в российской науке эти истины во многом игнорируются. Ценностная цель государственной образовательной политики, на наш взгляд, должна быть

в развитии человеческого капитала как фактора построения экономики инновационного типа. В передовых развитых странах, в условиях продолжающегося мирового кризиса, одним из условий его преодоления считается правильно и своевременно определить и профинансировать первоочередные долгосрочные проекты, которые в будущем будут ключевыми в экономическом росте этих стран². К числу таких проектов относится, как система вузовского, так и система непрерывного образования. При этом большое внимание уделяется преодолению разрыва между низкоквалифицированными и высококвалифицированными кадрами. Сегодня наблюдается серьезный дефицит именно высококвалифицированных кадров практически во всех крупнейших экономиках мира. Ведется активная скупка и прямая рекламная кампания по импорту иностранных высококвалифицированных кадров всех специальностей. В этом процессе российское образование может оказаться в роли проигравшей стороны, так же как и российская экономика, если не будут приняты решительные шаги по противодействию экспорта «мозгов» в передовые экономики мира.

Последовательная деградация российского образования влечет снижение квалификационного потенциала рабочей силы, снижение экономического потенциала страны и основ ее национальной безопасности. Все крупнейшие и развитые экономики мира прошли через эту логическую цепь, сделав во время правильные выводы. Система непрерывного образования страны является неотъемлемой частью всей сферы образования и несет на себе также большую долю ответственности и функции по обеспечению реального сектора экономики необходимым образовательным капиталом. Поэтому она является отчасти заложником недостатков всей системы российского образования. Перечислим их кратко. Основные проблемы российского образования:

1. Разрушение трудовых мотиваций, утрата воспитательных функций.
2. Резкое снижение образовательного потенциала населения страны, превалирование потребительской морали в обществе,
3. Избыточность развитой системы образования для сырьевой экономики,
4. Неуправляемость образовательным процессом со стороны регулирующих и законодательных органов,
5. Несоотнесимость российского образования с задачами инновационного развития экономики страны,
6. Наличие архаичных черт в системе российского образования,
7. Ошибочность избранного стратегического вектора образовательных реформ.
8. Деградация и профанизация заочного образования,
9. Болонский процесс – «шаг назад», необходимость частичной «деболонизации» высшего образования.

Исследования экономистов доказывают, что в основе проектов (бизнес-проектов) могут быть развернуты инновации разного уровня: эпохальные, базисные, улучшающие, антиинновации и псевдоинновации, – которые определяют длительность (цикл) жизни проекта (Ю. Яковец, Ф. Янсен, Д. Нортон, Р. Каплан) при условии выбора адекватных индикаторов эффективности функционирующей системы. Мы полагаем, что более гибким, чем проектирование, является динамическое моделирование, поскольку динамическая модель более стабильна в своей ценностной структуре, и более «свободна» в динамике внутренней интеграции, чем проект. Принимая все то ценное, что нарабатано учеными и практиками в области управления, инновирования и модернизации образования, в статье рассматривается экономико-управленческая и социокультурная концепция модернизации управления в системе ППК, которая учитывает современное состояние общества и особенности его развития на современ-

ном этапе. Сказанное позволяет заключить, что в условиях распада согласованных ранее структур неизмеримо возрастает роль синтеза, объединения, а не только интеграции, ресурсов: содержания, усилий, финансов, стратегий.

В конце XX – начале XXI вв. все более отчетливо стали наблюдаться противоречия цивилизационного подхода в развитии общества и его структур, отмечая нелинейный характер развития и природы, и общества. В качестве определения важнейшей причины нелинейности общественного развития ученые единодушны в том, что таковой являются инновации³. Ученые пришли к выводу о том, что для современного состояния развития общества характерными являются:

- переоценка возможностей технологий (технологического подхода) – и как следствие – необходимость разработки новых методологий, ориентированных все более на пользователей;
- работа над прикладными проблемами не должна отставать от теоретических разработок;
- необходимость изучения механизмов нелинейного поведения инновационных процессов в условиях лавинообразного нарастания информации и динамичного изменения потребностей общества.

В условиях инновационной нелинейности и динамики объективно возрастает значение прогноза и моделирования процессов, в развитии которых возможна дивергентность и вариативность, а, следовательно, риск, – и потому неизмеримо возрастает значение фактора управления и управляемости в развитии систем. По мнению Й. Шумпетера, инновации связаны с: а) применением нового содержания; б) введением новых процессов; в) созданием новых площадок развития; г) новыми организационными формами взаимодействия; д) новым управлением; е) новым продуктом. Все эти особенности имеют место в образовании, и в этих условиях «управление знаниями – одна из

ключевых составляющих управления процессом инноваций – считает Ф. Янсен, один из сторонников ценностного подхода к управлению, – поскольку приводит к пониманию того, как будут созданы ценности для разных заинтересованных лиц (потребителей, преподавателей), связей».

Исследуя причины устойчивости организаций с длинным циклом жизни, Ф. Янсен приходит к выводу об условиях и причинах выживания и устойчивости университетов. К ним относятся: чувствительность к окружающей среде; способность к сохранению своей сущности/идентичности; терпимость; консервативность в отношении финансирования. Социокультурная сущность организаций с длинным циклом жизни в мире нелинейности опирается на важнейшие парадигмы: единственная постоянная – это постоянное изменение; наличие общих групп ценностей; место, где работа найдется для каждого (востребованность профессии); коэволюция, учитывающая специфику существования социально-экономических и биологических систем (зависимость от пути развития, совместной эволюции, самоорганизации).

Систему ДПО отличает системная модернизация (появление принципиально новой структуры), в то время как в системах высшего и общего среднего образования происходят системные, но более «узкие» изменения – внутрисистемные, или с привлечением опыта культурно-исторического прошлого (гимназий, лицеев), как возвратная модернизация. Если говорить о концепции управления образовательным процессом в системе непрерывного образования и в системе повышения квалификации в ряде работ обоснованы следующие закономерности⁴:

1. Образование интегрирует в себе механизмы линейного и нелинейного развития, однако устойчивость его как структуры с длинным циклом жизни возможна при доминанте первой характеристики (линейности) – главного условия уп-

правляемости образовательной системы и образовательного процесса. Нелинейность развития обусловлена инновациями⁵.

2. Образовательный процесс должен строиться с учетом взаимосвязи линейности и нелинейности развития, в котором инновации и ценности определяют вектор его динамичности.

3. Линейность в развитии образовательного процесса обеспечивает способность системы к сохранению своей сущности/идентичности в социокультурном пространстве и выполняет тем самым стабилизирующую функцию.

4. Управление образовательным процессом должно учитывать линейность и нелинейность развития образования, рассматривая линейность как уровень актуального развития, а нелинейность, обусловленную инновациями, как зону возможного (перспективного) развития образовательной системы.

5. Мониторинг развития образовательного процесса в системе ППК и самой системы эффективен, если учитываются обе характеристики образования, – линейность и нелинейность, сохраняя его фундаментальность, открытость, социокультурность и личностную направленность. Низкая эффективность управления образованием обусловлена стремлением управлять линейностью в его развитии и неумением учитывать в прогнозах нелинейность инновационных процессов.

Они отмечают, что в условиях усложняющейся стабилизации общества и образования следует делать главный упор на усиление общенаучной методологии, привлечение общенаучных методов познания – моделирования и имитационного моделирования (Е. И. Перовская, В. Л. Перминов), игрового моделирования (И. С. Ладенко, Ю. С. Сахаров), прикладных методов и методик, сценарного планирования (Ф. Янсен, А. де Жез), так как их применение позволяет осуществить стратегию выбора, согласование ценностей и ресур-

сов для достижения целей. В нашей практике управления разработка управленческих решений осуществляется с использованием экономико-математического и экономико-педагогического моделирования, сценарного планирования, проектов. Обобщение изложенных закономерностей и принципов модернизации образовательного процесса позволил сформулировать принципы модернизации управления образовательным процессом в системе ППК (Перминова Л. М., Яковлева Н. И.)⁶. К наиболее общим из них следует отнести⁷:

1. принцип преемственности/эволюционности развития системы ППК;

2. принцип ценности гуманитарной культуры (человека, образования, образовательной деятельности);

3. принцип системно-ценностной ориентации управления («сверху вниз» – постановка целей и задач, «снизу вверх» – ценностно-ориентированная реализация задач);

4. принцип взаимосвязи и взаимовлияния линейности и нелинейности в развитии;

5. принцип опоры на научно-концептуальное знание в деятельности; принцип ведущей роли прогноза в принятии решений на всех уровнях управления.

Отсюда следуют определенные требования – расширение межкультурного взаимодействия и сотрудничества, и повышение научности управления, а именно: 1) на философском уровне – расширение социокультурного контекста целе-результативного компонента образовательного процесса до ценностно-ориентированного; 2) на общенаучном уровне – расширение системы методов общенаучного значения: моделирования (имитационного, игрового); расширение междисциплинарного взаимодействия в управлении; 3) на конкретно-научном уровне – проектирование содержания образования как ценностноориентирующей системы, использование сценарного планирования, 4) на

деятельностном уровне (управление персоналом) – усиление индивидуально-дифференцированного подхода, 5) принцип учета коэволюционности развития образования; 6) принцип взаимосвязи общего (образования), особенного (системы ДПО), частного (конкретного вуза).

Условия реализации концепции должны учитывать закономерности инновационного развития – периодический характер инновационного обновления общества, неравномерность развития инновационных процессов и их циклическую динамику. Основными и неизменными ценностями образования являются: человек, педагог, школа, культура. Эти ценности взаимосвязаны и неразрывны в долгосрочном плане, – что является одним из основных условий стабильности и прогрессивности образования. С течением времени в каждом обществе возрастает ценность самих ценностей⁸. Отсюда вытекают все ключевые позиции современной концепции модернизации и инновационного прорыва российского общества. Наблюдаемые нами попытки обойти проблему образовательных ценностей сегодня приведут к полному провалу всей концепции модернизации общества и экономики⁹.

Поскольку, сложившиеся противоречия за последние 20 лет между системой образования и образовательными системами, между ценностями и целями образования, служат тормозящим фактором в решении задач образования, в формировании образовательной компетентности учащихся и педагогов, и в итоге – представляют собой риски для будущего России. Универсальных рецептов по преодолению противоречий не существует, – но ключ к решению лежит в глубоком понимании роли ценностей образования.

Развитие уровня культуры в различных ее сферах в конкретном обществе напрямую связано с долгосрочным экономическим ростом страны, поскольку влияет на: качество внутренних институтов, составляющих основу экономики, уровень внут-

ренней конкуренции, на способности тех, кто определяет макроэкономическую политику страны. К числу ключевых факторов, связанных с уровнем развития культурной среды общества, определяющих качество и эффективность экономики относятся¹⁰:

1. Правовая культура и степень защищенности частной собственности, законодательная защита права собственности всегда отстает от экономических изменений в стране.;

2. Управленческая культура напрямую связанная с правовой культурой и проявляется в гибкости экономики, которая напрямую связана с уровнем развития права собственности, так как существует закономерное влияние степени свободы рынка на возможность перераспределение собственности в зависимости от ситуации¹¹;

3. Доверие к слову, данному другими субъектами рынка. От репутации зависит уровень риска и, соответственно, уровень процентных ставок по кредитам. Чем больше доверие, тем масштабнее процесс накопления богатства страны.

4. Культура корпоративного управления и контроля, связанная в частности с контролем контрагентов;

5. Культура госрегулирования экономики напрямую связана с эффективностью экономической системы, культурой накопления и распределения богатства личного и общественного;

6. Культура инновационного пространства, связанная с ним концепция созидательного разрушения, описанная Й. Шумпетером;

7. Фактор стабильности экономической культуры на длительных отрезках времени, в контексте традиционного и креативного векторов развития культуры.

Сегодня в отдельно взятой стране очень трудно напрямую измерить воздействие культуры на экономическую деятельность. Одним из таких показателей является индекс экономической свободы, рассчитываемый для большинства стран

мира. Ранжирование стран по этому индексу отражает не экономический успех, а ту степень экономической свободы, которую каждая страна выбирает в долгосрочной перспективе, проводя определенную политику. Данный индекс учитывает такие факторы жизни общества как¹²: открытость для инвестиций и международной торговли, уровень коррупции, соблюдение права собственности, простота процедур, связанных с открытием и закрытием компании, стабильность валюты, состояние трудовых отношений, доля национального продукта, направляемая на социальные нужды. В 1997 году по индексу экономической свободы Россия была на 102 месте, в 2009 на 118. Для 157 стран коэффициент корреляции между этим индексом и доходом на душу населения составляет 0,65, что является высоким показателем для такого разнородного массива данных.

Анализ и выявление противоречий между системой образования и образовательными системами, может служить тормозящим фактором в решении задач образования, реализации образовательных стандартов, в формировании образовательной компетентности учащихся и педагогов¹³ и в итоге стать рисками будущего России. Современный стиль управления российским образованием создает эти риски: «Возникла и укрепляется антисоциальная элитарная направленность модернизации образования. Национальный проект «Образование» имеет четкие параметры только в своей финансовой части, все остальные положения и характеристики предельно размыты и не поддаются объективной оценке»¹⁴.

Поскольку современное образование во многом работает на идеологические и экономические запросы общества и государства, то возникает проблема выбора и последовательного утверждения ценностных ориентиров и приоритетов. На уровне базовых ценностей в настоящее время существует противоречие между основ-

ными системами образования – управляемой системой, в которой осуществляется образовательный процесс (она же образовательная система) и управляющей системой образования, (все органы управления образованием), которая порождает законы, стандарты и выполняет функции управляющей системы. Основные противоречия:

1) между государством (министерство образования, департаменты, управы) и образовательными учреждениями, представленными образовательными системами¹⁵, 2) между структурами системы образования, которые больше заинтересованы в формальных, унифицированных результатах, и образовательными системами, больше заинтересованными в качестве результата, в его неформальной его стороне, где один из критериев качества – развитие личности ученика и учителя.

3. Стандарты, согласно которым, образовательная система формирует образовательную и экономическую компетентность, не должны вступать в противоречие с законами развития личности и с законами функционирования образовательных систем.

4. Из-за коррумпированности сферы образования¹⁶ возникает противоречие этического характера, связанное с ценностями образования.

5. Слабое ресурсное обеспечение образовательных реформ сводит к минимуму эффект самих реформ¹⁷ – реформы проводятся ради реформ. Опять просматриваются интересы лишь представителей системы образования.

Эта ситуация полностью подтверждает тезис ученых МГУ им. М. В. Ломоносова об аферном (как специфичном для России) поведении чиновников и предпринимателей в российской экономике¹⁸.

6. Поэтому возникает комплекс вопросов по экономической безопасности российских образовательных систем: о связях рисков образовательно-педагогических, управленческих и экономических; о по-

следствиях ценностного рассогласования рынка образования и рынка труда; о влиянии основных направлений развития законодательной базы образования в России.

В современных условиях экономического развития многие страны, увязывая проблемы макроэкономики и образования отмечают, что выпускники средних школ и колледжей за свою трудовую жизнь, перепробуют множество профессий и освоят не одну специальность¹⁹. В своих прогнозах развития американской экономики, наряду с проблемами протекционизма, верховенства закона, глобального потепления, ставится вопрос о недостатках в системе начального и среднего образования. В случае их игнорирования возможны: дальнейший рост неравенства доходов, разложение власти, разрушение культурных связей в обществе, рост насилия – в итоге возникает угроза основам цивилизованности, от которой зависит развитие экономики и образования.

Анализ причин и целей реформ в российском образовании показывает, что, учитывая современную специфику управленческих и социально-экономических проблем, связанных с реформированием

образования, финансовая и кадровая необеспеченность проводимых реформ в 1991-2002, 2005 годах, можно отметить несколько объективных факторов, касающихся специфики современного отечественного образования, а именно:

- Начиная с 1991 г. и по 2003 г. экономика России перешла на периферийные позиции по отношению к мировому капитализму. Это коренным образом повлияло на все основные институты общества, в том числе и на образование.

- Возрастание ценности самих ценностей в образовании. Очень быстрая смена ценностных ориентиров: как формальных, так и неформальных²⁰.

- Несмотря на кризисы и неудачные реформы 90-х годов прошлого века в России сохранились научные школы и университеты мирового уровня. Это обстоятельство способствует развитию непрерывного образования; кризис в образовании повлечет за собой кризис (через 10-15 лет) в экономике²¹. Поэтому необходимо знать закономерности функционирования самого образования как объекта и субъекта управления, поскольку эти вопросы во многом влияют на результаты управления образованием.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Государственная экономическая политика и Экономическая доктрина России. К умной и нравственной экономике. – Т. 3. – Центр проблемного анализа и государственного-управленческого проектирования. – М.: Научный эксперт, 2008.

² Кара-Мурза С. Г. Кризисное обществоведение. – Ч. 1. – М.: Научный эксперт, 2011.

³ Моисеев Н. Н., Шумпетер Й., Пригожин И. и Стэнгерс И., Янсен Ф., Яковец Ю. и др.

⁴ Яковлева Н. И. Социокультурные основы модернизации системы переподготовки педагогических кадров. Методологический аспект. М., 2005; Перминова Л. М., Селиверстова Е. Н. Дидактика на рубеже эпох (XX-XXI вв.). – Владимир, ВГГУ, 2010 (Ч. 2, Гл. 2. 1.).

⁵ Этому условию удовлетворяет система ДПО, в которой сочетаются фундаментальность высшего образования и новое знание (новые компетенции), «встреча» которых происходит на уровне целостного личностного опыта субъекта.

⁶ Яковлева Н. И. Социокультурные основы модернизации системы переподготовки педагогических кадров. Методологический аспект. – М., 2005.

⁷ Яковлева Н. И. Социокультурные основы модернизации системы переподготовки педагогических кадров. Методологический аспект. – М., 2005.

⁸ Перминова Л. М., Селиверстова Е. Н. Дидактика на рубеже эпох (20-21 вв.). Курс

лекций высшего и постдипломного педагогического образования. – Владимир, 2010.

⁹ Литл А., Локхед М.Э., Чайнапа В. И др. Новое в оценке образовательных результатов: международный аспект. – М.: Просвещение, 2007.

¹⁰ Гринспен А. Эпоха потрясений. Проблемы и перспективы мировой финансовой системы. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.

¹¹ Гринспен А. Эпоха потрясений. Проблемы и перспективы мировой финансовой системы. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.

¹² Гринспен А. Эпоха потрясений. Проблемы и перспективы мировой финансовой системы. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.

¹³ Блауг М. Методология экономической науки. Или как экономисты объясняют /перевод с англ. под ред. Автономова В. С. – М.: Журнал Вопросы экономики, 2004.

¹⁴ Леонов Н. С. Россия 2000-2008. Закат или рассвет? – М.: ОАО «Русский дом», 2008.

¹⁵ Перминов В. Л. Концептуально-методологические основы преподавания экономических дисциплин в контексте проблем современного высшего образования // Дидактика современного учебного предмета. – М.: РАО, ИТИП, 2006.

¹⁶ Государственная политика противодействия коррупции и теневой экономике в России. –Т. 1. – М.: Научный эксперт, 2008.

¹⁷ Аганбегян А. Г. Экономика России на распутье... Выбор посткризисного пространства. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2010.

¹⁸ Дзарасов Р. С., Новоженев Д. В. Крупный бизнес и накопление капитала в современной России. – М.: УРСС, 2005.

¹⁹ Гринспен А. Эпоха потрясений. Проблемы и перспективы мировой финансовой системы. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.

²⁰ Россия-Китай: образовательные реформы на рубеже XX-XXI вв.: Сравнительный анализ. – М.: РАО, ЦАПИ КНР, 2007.

²¹ Истон П., Клис С. Образование и экономика: анализ альтернативных перспектив. Перспективы. – № 4(76), (ежеквартальный журнал ЮНЕСКО). – М., 1991.



УДК 37.013
ББК 74.48
Педагогика

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНЫХ ВОЙСК ДЛЯ ДЕЙСТВИЙ В ГОРНЫХ УСЛОВИЯХ

А. Ф. Захаров

Статья посвящена общему анализу содержания специальной подготовки горных войск к боевым действиям в специфических условиях горной местности. Акцентировано внимание на исследовании специфики действий горных войск, этапах их развития, выявлении закономерностей в их развитии и содержании подготовки. Проведен краткий обзор опыта специальной подготовки горных войск в армиях зарубежных стран, выделены основные компоненты специальной подготовки горных войск. Подчеркивается необходимость совершенствования подготовки горных войск России.

Ключевые слова

Горные войска, специальная подготовка, обучение и воспитание личного состава, подразделения Воздушно-десантных войск

Сложившаяся геополитическая обстановка в мире в настоящее время показывает, что опасность возникновения военных конфликтов в горной местности продолжает иметь место. Напряжённая обстановка сохраняется как непосредственно на территории Российской Федерации (на Северном Кавказе), так и в ближнем зарубежье (Таджикистане, Киргизии, Узбекистане и т. д.). Всё это подчёркивает актуальность факторов, определяющих содержание подготовки войск для действий в горных условиях.

Горные районы являются сложными территориями для действий частей и подразделений сухопутных войск. Поэтому боевые действия в горах рассматриваются нашими боевыми уставами как действия в особых условиях [1].

Горная местность оказывает большое

влияние на боевые действия всех родов войск. Характер и степень этого влияния в первую очередь определяются особенностями горного рельефа: расположением и высотой горных хребтов, формой и крутизной скатов, вертикальным и горизонтальным расчленением горной системы.

Для большинства горных районов характерны сложные условия проходимости и трудностью передвижения войск вне дорог; сложность ориентирования, наблюдения и ведения огня, а также поддержания связи и выполнения работ по инженерному оборудованию местности.

Климат горных районов характеризуется резкой континентальностью с большими колебаниями температур в течение года и суток и частыми изменениями погоды. Разность температуры дня и ночи в горах местами составляет 10-20°. При

этом, чем выше горы, тем суровее климат, тем больше влияние он оказывает на боевые действия войск.

Своеобразие физико-географических и климатических условий горной местности оказывает большое влияние на организацию и способы ведения боевых действий. Наступательные действия планируются обычно вдоль доступных направлений с учетом необходимости движения войск через узкие горные проходы и преодоления высоких перевалов. Отдельные направления, вдоль которых возможно вести боевые действия, нередко будут изолированы одно от другого и поэтому войскам придется действовать в отрыве от соседей.

Физико-географические и климатические особенности горной местности, специфика боевых действий в горной местности предъявляют повышенные требования к уровню морально-психологической и физической готовности военнослужащих, их тактической подготовке, предполагают наличие навыков и приёмов преодоления трудностей и препятствий для выполнения поставленных задач.

Однако горные пространства, несмотря на определённые трудности и специфику, издавна были, и остаются по сей день ареной боевых действий.

Военная история знает немало примеров применения специальных войск в ходе ведения боевых действий в горах [2]. Специальные войска, предназначенные для ведения боевых действий в горах (горнострелковые, горно-пехотные, егерские части), появились в армиях нескольких государств (Австро-Венгрия, Италия, Германия), имеющих на своей территории горные районы, почти одновременно – в начале XX века. Они изначально именовались как горные стрелки [3].

Этот период (начало XX века) следует считать начальным этапом развития горных войск. На начальном этапе своего развития горные войска решали локальные задачи, действовали, как правило, в отрыве от войсковых группировок и не оказывали

решающего влияния на исход войсковых операций. Тем не менее, полученный положительный опыт их применения послужил поводом и предпосылкой для последующего развития и использования специальных войск для решения частных задач на горных театрах боевых действий.

Перед Второй мировой войной начинается второй этап в развитии горных войск. Более активно развиваются горнострелковые части стран фашистского блока (Германии, Италии) [4], также горнострелковые части были созданы в США, ряде других стран.

В СССР к началу Великой Отечественной войны в состав РККА входило девятнадцать горно-стрелковых дивизий. Согласно данным исследований, проведённых сотрудниками РГВА под руководством Т. Ф. Караевой, советские горно-стрелковые дивизии отличались особой организацией частей и подразделений, специальным оборудованием, вооружением, спецификой подготовки личного состава [5]. Российский и советский историк Хаджи Мурат Ибрагимбейли пишет о существовавших в годы Великой Отечественной войны специально-обученных, хорошо вооружённых и оснащённых для действий в горах советских горно-стрелковых подразделениях [6]. Однако как пишет А. М. Гусев, советские горные части были вооружены практически тем же оружием, что и обычные стрелковые, за исключением специальных орудий, приспособленных для ведения огня в горах [7].

В годы Второй мировой войны части горных стрелков военным командованием Германии рассматривались уже как элитные формирования и использовались в тех сражениях, где требовались их особые альпинистские навыки. Они прошли всю войну и действовали на всех фронтах: от Норвегии до Балкан и, в особенности, на территории бывшего СССР.

Наибольшую известность в отечественной военной истории получило освещение противоборства горных войск

СССР и Германии в битве за Кавказ (1942-1943 г.) [8].

Таким образом, на втором этапе своего развития горные войска приняли участие в крупных сражениях Второй мировой войны, применялись активно и массированно, во взаимодействии с другими родами войск и в ряде войсковых операций оказали существенное влияние на исход боевых действий. Участие в операциях Второй мировой войны обогатило опыт применения горно-стрелковых частей в горных условиях.

В послевоенный период начинается третий этап в развитии горных войск. Несмотря на их значительное сокращение горные войска приняли участие в войнах и вооружённых конфликтах ограниченного (локального) характера. Горнострелковые части участвовали в ряде войн: в Каргильском конфликте между Индией и Пакистаном (1999 г.), в войне НАТО в Афганистане и ещё нескольких локальных конфликтах.

Необходимость наличия в структуре вооружённых сил специальных частей, предназначенных для ведения боевых действий в горах, особенно отчётливо проявилась во время боевых действий ограниченного контингента советских войск в Афганистане (1979-1989 г.) [9]. Из-за фактической нехватки в составе ОКСВА специализированных горнострелковых частей, решение задач, свойственных этим частям, осуществлялось силами частей Воздушно-десантных войск, подразделениями специального назначения и мотострелковыми частями.

В ходе боевых действий в Чечне (1994-1996 и 1999-2000 г.), Дагестане (1999 г.) задачи горнострелковых подразделений выполнялись также подразделениями ВДВ, специальных подразделений Минобороны России и МВД, порой даже частями морской пехоты [10].

Общий обзор истории горных войск XX века и новейшей истории позволяет выделить определённые закономерности в их развитии и подготовке:

– востребованность горных войск в зависимости от складывающейся международной и внутренней обстановки;

– зависимость организационно-штатной структуры частей и подразделений горных войск от содержания и специфики выполняемых боевых задач;

– необходимость постоянного совершенствования оснащения горных войск специальным вооружением, экипировкой и снаряжением, позволяющим успешно выполнять боевые задачи в горной местности;

– зависимость содержания тактической подготовки горных войск от характера выполняемых боевых задач (захват и оборона горных перевалов, осуществление обходных и фланговых манёвров с использованием специального альпинистского снаряжения и т. д.) и особенностей тактики действий вероятного противника (регулярные войска, незаконные вооружённые формирования и т. д.);

– необходимость создания специализированных центров для подготовки инструкторов по альпинизму для подразделений горных войск;

– определение содержания специальной подготовки, необходимость которой обусловлена сложностью и специфичностью выполняемых боевых задач, а также организационных форм и методов проведения занятий по боевой подготовке;

– необходимость внедрения в практику подготовки горных войск инновационных методов и форм обучения с учётом боевого опыта прошедших войн и вооружённых конфликтов;

– необходимость совершенствования подготовки офицерских кадров для частей и подразделений горных войск с учётом специфики их предназначения.

В процессе подготовки горных войск РФ полезен учёт опыта зарубежных армий. В настоящее время горнострелковые части существуют в США, Германии, Италии, Франции, Швейцарии и ряде других стран. Наиболее боеспособные и подготовленные войска для действий в горах

имеют США и Германия.

Командование вооруженных сил США серьезно оценивает практические трудности, которые возникают при проведении боевых действий в горной местности, сложных климатических условиях высоких широт. Для того чтобы боевые части смогли успешно действовать в условиях жестоких холодов, разреженного воздуха высокогорья, они должны пройти курс специальной подготовки [11].

С этой целью в горах Сьерра-Невада в 1951 году был создан учебный центр горной подготовки морской пехоты (ПиклМедоуз, район г. Бриджпорт, штат Калифорния). Его открытие было связано с необходимостью подготовки морской пехоты для ведения боевых действий в горных условиях Кореи. В настоящее время он готовит морских пехотинцев к боевым действиям в горных условиях круглый год.

Ежегодно в центре готовится более 10 000 солдат и офицеров. В зимний период с декабря по апрель четырехнедельный учебный курс проходят четыре батальона регулярных сил и один резерва морской пехоты.

Подготовка начинается с трехдневного курса ориентации в базовом лагере, расположенном на высоте около 2040 м. В это время морские пехотинцы знакомятся с основными приемами выживания, отрабатывают технику хождения на лыжах по пересеченной местности, приобретают навыки установки специальных норвежских палаток.

Первые два дня лыжная подготовка в условиях горной местности занимает по 12 ч. Как правило, опыт ходьбы на лыжах по пересеченной местности до прибытия в учебный центр имеет менее 10 проц. личного состава батальона, а через неделю почти все морские пехотинцы уверенно обращаются с ними.

Первый выход батальона в горы представляет собой пеший четырехмильный поход (6,5 км) без снаряжения, в ходе которого необходимо достичь промежуточ-

ного лагеря на высоте 2590 метров. Второе восхождение осуществляется неделей позже на дальность около 10 км с рюкзаками массой 14 – 18 кг. Протяженность третьего, последнего восхождения (через две недели после начала тренировок) составляет уже 15 км, батальон поднимается на высоту свыше 2800 м над уровнем моря. Все морские пехотинцы несут рюкзаки массой от 23 до 36 кг. После необходимой акклиматизации, как к высоте, так и к суровому климату, обучения методам выживания и передвижения в горах, программа предусматривает отработку приемов ведения боевых действий.

В последние две недели морские пехотинцы занимаются боевой подготовкой, совершая длительные переходы по обширным горным районам.

В составе подразделений учебного центра имеются 65 инструкторов, специализирующихся в определенных областях, в частности: в одном из основных подразделений в отделе боевых операций насчитывается 47 инструкторов, обучающих тактическим приемам ведения боевых действий зимой в горных условиях. Они все включаются в состав подразделений батальона морской пехоты и на протяжении месячного учебного цикла принимают участие в их непосредственной подготовке.

Остальные 18 человек отрабатывают с военнослужащими специфические задачи боевой подготовки. Так, инструкторы-альпинисты (десять человек) обучают жизни в горах, технике восхождения и другим приемам; медики (четыре) – как распознавать и лечить обморожение, простуду в другие заболевания, возникающие в результате воздействия на организм низких температур; инструкторы по выживанию (четыре) знакомят с приемами выживания в холодных климатических условиях (сохранение мобильности, способы добывания пищи охотой, рыбной ловлей).

Командование бундесвера также отводит горнопехотным войскам важную роль. Считается, что они легкоуправляе-

мы и способны долгое время вести боевые действия в горах [12].

В германской армии подбирается учебный материал и рассчитывается время учебы в горнопехотных войсках в основном для роты, поэтому она считается базовым центром подготовки личного состава. Рота считается оптимальной организационно-штатной единицей и позволяет готовить офицеров, унтер-офицеров и солдат на уровне, обеспечивающем выполнение всех боевых задач.

Тактическая подготовка делится на вводный и основной (плановый) курсы. С солдатами, вновь прибывшими в роту из учебных подразделений, в течение первых 10 дней каждого квартала учебного года отрабатывается вводный курс. Цель его – ознакомить военнослужащих с основами горнопехотной подготовки. Они в обязательном порядке знакомятся с вопросами огневой, инженерной подготовки, защиты от оружия массового поражения, медико-санитарной службы и другими общевоинскими дисциплинами.

Основная (плановая) подготовка военнослужащих горнопехотной роты по тактике осуществляется во втором, третьем и четвертом кварталах обучения. Главное внимание уделяется обучению личного состава приемам ведения боя в высокогорной местности. Командование бундсвера считает, что в этот период службы происходит становление военнослужащих как специалистов горнопехотных войск.

Основными моментами, на которых строится тактическая подготовка, стали:

- совершение маршей по пересеченной местности (с превышением над уровнем моря не менее 1200 м), по горным тропам, вне дорог, с полной экипировкой;
- преодоление горных препятствий, форсирование рек и передвижение по ним на надувных лодках;
- совершенствование навыков стрельбы;
- оборудование позиций в высокогорье;

– умение действовать в составе ударной группы, отделения прикрытия и штурмового отделения.

В ходе обучения по программе третьего квартала командование бундсвера делает упор на совершенствование тактической выучки военнослужащих при действиях взвода и роты в горах, населенных пунктах и в лесу.

Целями является:

- изучение принципов и особенностей наступления (обороны) в горной местности, в лесу, населенном пункте днем и ночью;
- освоение приемов и способов проведения контратак.

Характерная особенность подготовки – обучение тактике и другим предметам, направленным на выносливость в особых условиях, в частности зимних.

Кроме того, в этот период проходит специализация подразделений горнопехотной роты и батальона.

Основная нагрузка при обучении горнопехотной роты приходится на четвертый квартал, когда упор делается на тактическую подготовку. На отработку её тем отводится более 72 % общего времени, предусмотренного на квартал.

В итоге личный состав должен научиться действовать в составе взвода.

Кроме основного курса выделяется также время на внеплановую и дополнительную подготовку. Внеплановая подготовка включает изучение материала, который не вошел в квартальные учебные планы. В какое время это будет происходить, зависит от решения вышестоящего командования, порядка предоставления полигонов для проведения учений и штатной укомплектованности роты. Объем материала определяет командир батальона.

Дополнительная подготовка способствует углублению и расширению знаний. Она проводится в том случае, когда достигнуты все цели плановой и внеплановой боевой подготовки.

В Вооружённых Силах России подго-

товка военнослужащих к боевым действиям в горной местности базируется на опыте, полученном в ходе боевых действий в Афганистане и при ликвидации незаконных вооружённых формирований в Чеченской республике.

Чеченская кампания вскрыла все недостатки в организации подготовки армии к ведению боевых действий в горах. Это послужило поводом для пересмотра руководством страны и Министерством обороны взглядов на применение специальных подразделений для действий в горных условиях.

По инициативе Президента РФ Путина В. В. в 2005 году в России были созданы две горнострелковые бригады, расквартированные в Ботлихе (Дагестан) и Карачаевске (Карачаево-Черкесия). В настоящее время эти части оснащены самым современным вооружением, снаряжением и экипировкой для ведения боевых действий в горных условиях, для них разработана и внедрена в практику подготовки специальная учебная программа, включающая элементы горной, водно-десантной и альпинистской подготовки. Помимо указанных выше частей для выполнения задач в горных условиях предназначены части и подразделения 7 гвардейской десантно-штурмовой (горной) дивизии, расположенной в Новороссийске.

Однако проблемы специальной подготовки для действий в горных условиях являются актуальными для всех подразделений Воздушно-десантных войск. Практика их использования в качестве специальных войск для действий в горных условиях имела широкое применение в ходе боевых действий в Афганистане и при ликвидации незаконных вооружённых формирований на Северном Кавказе. Поэтому боевая подготовка всех подразделений Воздушно-десантных войск в настоящее время осуществляется с учётом их возможного применения для боевых действий в горах.

Под боевой подготовкой понимается

система мероприятий по обучению и воспитанию личного состава, слаживанию подразделений, частей и соединений Вооружённых Сил для ведения боевых действий или выполнения других задач в соответствии с предназначением [13].

В общей системе боевой подготовки важное место занимает специальная подготовка. Анализ руководящих документов МО РФ, научной литературы показывает, что понятие специальной подготовки определено недостаточно чётко и однозначно. Однако, на взгляд автора, исходя из её задач и содержания, можно определить, что специальная подготовка – это раздел боевой подготовки, обеспечивающий теоретическое и практическое совершенствование знаний, умений, навыков, опыта и профессионально важных качеств личного состава в соответствии со специальными и должностными обязанностями с учётом влияющих факторов и особенностей.

В Воздушно-десантных войсках накоплен большой опыт специальной подготовки подразделений для действий в горных условиях, включающий и подготовку будущих офицеров ВДВ – курсантов Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища.

Анализ имеющегося зарубежного и отечественного опыта боевой подготовки специальных подразделений для выполнения задач в горной местности позволяет сформулировать основные её компоненты. К ним относятся:

- специальная альпинистская подготовка (эту подготовку подразделения проходят при непосредственном участии инструкторов и специалистов альпинизма и штатных инструкторов по горной подготовке частей);

- подготовку к ведению боевых действий в горах (эту подготовку ведут органы военного управления).

Подготовка к ведению боевых действий в горах, которую осуществляют органы военного управления, в свою очередь включает тактическую (тактико-спе-

циальную), огневую, физическую, водно-десантную, инженерную, лыжную и медицинскую подготовку.

Решение задач горной подготовки войск МО РФ и других силовых структур требует создания единой военной системы горной подготовки [14]. Необходимо:

- провести работу по созданию нормативных руководящих документов, регламентирующих все аспекты горной подготовки силовых структур и подготовить программы федерального статуса;

- единая система горной подготовки должна базироваться на собственной материально-технической базе, что требует создания горных учебных центров, горных полигонов, выработке норм снабжения альпинистским снаряжением и т. д.;

- единая система горной подготовки

должна быть обеспечена полным комплектом учебно-методических материалов (учебные программы, календарные планы, пособия и используемые материалы).

Сложившаяся геополитическая обстановка в мире, возможность возникновения вооружённых конфликтов на горных театрах боевых действий требуют совершенствования специальной подготовки войск для действий в горных условиях. При этом необходим учёт закономерностей в развитии и подготовке горных войск, а также зарубежного и отечественного опыта их подготовки и применения в ходе войн и вооружённых конфликтов. Эти аспекты должны быть положены в основу специальной подготовки подразделений Воздушно-десантных войск, которые вследствие своей мобильности и уровня подготовки, как правило, используются для решения боевых задач, в том числе в горной местности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Боевой устав Воздушно-десантных войск. Часть II. – М.: ВТИ. 2012. – 728 с.
2. Бой в условиях горной местности. – URL: <http://военконспект.рф/tag/горный/> (Дата обращения: 3 марта 2012 г.).
3. Чулков Б. А. Горные войска // Север. – 1974. – №1. – С. 66.
4. Уильмсон Г. Немецкие горно-стрелковые и лыжные части. 1939-1945. – М.: Издательство АСТ, 2002. – 63 с.
5. Караева Т. Ф., Бризицкая О. В., Егоров Н. Д., Кучепатов Ю. Н. Центральный государственный архив Советской Армии (с июня 1992 г. Российский государственный военный архив): путеводитель в двух томах / редакционная коллегия: Л. В. Двойных, Т. Ф. Караева, М. В. Стеганцев. – Минеаполис, Минесота: EasViewPublications, 1993. – Т. 2. – С. 11. – 531 с.
6. Ибрагимбеили Х. М. Глава четвёртая // Крах «Эдельвейса» и Ближний Восток. – М.: Наука, 1977. – С. 106. – 318 с.
7. Гусев А. М. Эльбрус в огне. – М.: Воениздат, 1980. – 208 с.
8. Гречко А. А. Битва за Кавказ. – М.: Воениздат, 1967. – 424 с.
9. Никитенко Г. Е. Афганская кампания: не востребованный опыт. – URL: <http://army.lv/ru/Osobennosti-boevoy-podgotovki-chastey-i-podrazdeleniy-40-y-A/90/4970> (11.04.2012).
10. Особенности подготовки и ведения боевых действий в горных районах Чеченской Республики. – URL: <http://www.hpbt.org/articles/gory.htm> (Дата обращения: 20.05.2012).
11. Широшник А. А. Подготовка морской пехоты США для действий в горных и арктических районах // Зарубежное военное обозрение. – 1991. – № 10.
12. Боевая подготовка горно-пехотной роты Бундесвера – URL: <http://bodyguardsonline.com/technical-details/1282-boevaya-podgotovka-gorno-pexotnoj-rotj-bundesvera.html> (Дата обращения 1 июня 2012 г.)
13. Словарь военных терминов. – М.: ВТИ, 1984. – 360 с.
14. Душарин И. Т. Как готовить горный спецназ. – URL: http://nvo.ng.ru/notes/2009-12-04/16_specnaz.html (Дата обращения 9 июня 2012 г.).

УДК 159.98:378.091.212:656.2

ББК 88.4

Психология труда



ПСИХОЛОГИЯ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ БУХГАЛТЕРА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Д. С. Кузнецова

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей самосознания бухгалтеров на разных этапах профессионализации. Рассматривается профессиональная идентичность бухгалтеров как возможная характеристика субъективного мира профессионала на основе изучения оппозиции, связанной с функционированием самосознания: «реальное Я – идеальное Я».

Ключевые слова

Профессиональная деятельность, профессионализация, профессиональное самосознание, профессиональная идентичность

В отечественной и зарубежной психологии существует множество подходов к исследованию самосознания, но в последние годы заметно возрос интерес к прикладному аспекту этой проблематики – исследованию самосознания в рамках профессионального становления и развития.

Существующая система профессиональной подготовки бухгалтеров недостаточно внимания уделяет личностному развитию студентов-бухгалтеров и практически не рассматривает самосознание студента как ресурсный источник профессионального формирования и развития.

Определяя существо процесса «профессионализация», большинство авторов сходятся на понимании того, что это целостный непрерывный процесс становления личности специалиста и профессионала, который начинается с момента выбора

профессии, длится в течение всей профессиональной жизни человека и завершается, когда человек прекращает свою профессиональную деятельность [4, 7, 8].

Профессиональное становление и развитие предполагают глубокие изменения в системе личности. Личность не просто изменяется, а становится существенным, ключевым компонентом в системе деятельности. Наряду с этим, происходят изменения в сфере самосознания личности. При этом уровень самосознания, образ себя как субъекта профессионально-трудовой деятельности выделяется как необходимый и специфический регулятор. Таким образом, профессиональное развитие – это, прежде всего, процесс формирования профессионального сознания и самосознания [4, 6].

Профессиональное самосознание – это специфическая, избирательная, дифферен-

цирующая и интегрирующая деятельность сознания, выступающая как подуровень общего самосознания и проявляющаяся в осознании себя как субъекта профессиональной деятельности и самоопределении в социально-профессиональной среде [3, 6, 9].

Профессиональное самосознание – это установка на себя в профессионально-трудовой сфере. И как любая установка, самосознание имеет когнитивную, аффективную и поведенческую подструктуру (Я-понимание, Я-отношение, Я-поведение) [8]. Следовательно, ключевыми компонентами структуры профессионального самосознания являются компоненты, которые характеризуют когнитивный, аффективный, поведенческий уровни и процессы профессиональной идентификации, как ключевые механизмы интеграции «профессионального Я».

Профессиональная идентификация предполагает возможность отождествления и разотождествления себя как личности и себя как субъекта деятельности, то есть сохраняется разница позиций в системе «Я». Этот процесс развернут во времени, и результатом его является профессиональная идентичность личности, которая проявляется в комплексе субъективных и объективных показателей.

Анализируя проблему формирования и динамики профессионального самосознания, большинство авторов сходятся на следующих положениях: 1) профессиональное самосознание в процессе профессионализации по своей структуре существенно изменяется; 2) общая тенденция динамики профессионального самосознания сводится к качественному и количественному усложнению когнитивных, аффективных и поведенческих подструктур; 3) существуют специфические условия и движущие силы (ключевые противоречия) развития профессионального самосознания [1, 2].

Изучая особенности профессионального самосознания бухгалтеров на разных

этапах профессионализации, мы *предположили*, что профессиональное самосознание бухгалтеров формируясь в процессе профессионального обучения, претерпевает изменения.

Исследование проводилось с использованием диагностических методик: «Кто Я?» М. Куна; общая самооценка (С. А. Будасси); уровень самоуважения и принятия себя (В. В. Столин); семантический дифференциал Ч. Осгуда.

В эксперименте приняли участие 90 человек: студенты 1 и 5 курсов специальности «Бухгалтерский учет и аудит» Хабаровской академии экономики и права – 60 человек; бухгалтера-профессионалы – 30 человек.

Особенности профессионального самосознания описывались у каждой группы респондентов отдельно. Анализ становления профессионального самосознания осуществлялся посредством сравнения результатов трех групп.

Обработка проводилась с последовательным использованием следующих статистических процедур: факторный анализ (метод главных компонент с varimax-вращением), ставший классической формой подачи материала, полученного с помощью СД; дисперсионный анализ (однофакторная модель ANOVA) проводился в целях выявления значимых различий в оценках по шкалам в зависимости от объекта описания.

Изучение идентификации респондентов проводилось посредством анализа ответов на вопрос «кто Я?». Испытуемые каждой группы указывали роли и характеристики-определения, с которыми они себя соотносят, то есть с социальным статусом и теми чертами, которые, по их мнению, связываются с ним.

В ходе исследования, нас интересовали наличие профессиональных идентификационных категорий в ответах респондентов, и то, как скоро они указывались.

Процентное соотношение испытуемых, имеющих различные места профес-

сиональных идентификационных категорий по методике «Кто Я?».

Таблица 1

<i>№ позиции</i>	<i>1 курс (%)</i>	<i>5 курс (%)</i>	<i>профессионалы (%)</i>
проф. категорий нет	26,7	6,7	0,0
с 1 по 5 место	16,7	50,0	90,0
с 6 по 10 место	43,3	33,3	10,0
с 11 по 20 место	13,3	10,0	0,0

Анализ полученных результатов (таблица 1), показал, что наблюдается тенденция идентификации себя с профессиональной группой по мере повышения профессионализации. Так, студенты-первокурсники вспоминают, что они будущие профессионалы лишь с шестой позиции списка идентификаций. Студенты пятого курса уже в большей степени отождествляют себя с профессионалом. Анализ ответов бухгалтеров-профессионалов, показал их полную идентичность со своей профессиональной ролью в обществе.

Анализ самоотношения, рассматриваемого, как некоторое устойчивое чувство в адрес собственного «Я», позволил увидеть следующие различия на разных этапах профессионализации бухгалтера. Так, характеризуя самоотношение студентов-первокурсников следует отметить их эмоциональное безусловное принятие себя такими, какие они есть. Они одобряют свои планы, желания, дружественно относятся к себе. Им свойственна уверенность в том, что их личность и характер будущей деятельности способны вызывать в других уважение, симпатию и одобрение. В то же время им свойственно некоторое поверхностное самодовольство, отрицание проблем и отсутствие симпатии к себе, что сопровождается негативными эмоциями в свой адрес.

Самоотношение студентов пятого курса схоже с самоотношением студентов-первокурсников в плане безусловного принятия себя, ценности своей личности

в глазах окружающих, и отсутствия симпатии к себе. С другой стороны, у них повышаются самоуважение и уверенность в себе. Они начинают испытывать чувство обоснованности и последовательности в своих внутренних побуждениях.

Бухгалтера профессионалы обладают внутренней честностью и самоуверенностью в отличие от студентов. Они отчетливо переживают собственное «Я», как внутренний стержень, интегрирующий их личность и жизнедеятельность; имеют адекватный образ я, как следствие наличия рефлексивности и осознание своих трудностей.

Сравнительный анализ самоотношения респондентов всех трех групп показал, что в процессе профессионализации неизменным остается только лишь ожидаемое отношение других к профессии бухгалтер; безусловное принятие себя, как будущего или настоящего профессионала; наличие тяги к соответствию с идеальными представлениями о себе. Все остальные чувства в адрес собственного «Я» претерпевают изменения.

Выраженность уровня самооценки испытуемых на разных стадиях профессионализации также различна и имеет зигзагообразную форму. Так, у бухгалтеров-первокурсников уровень самооценки несколько завышен, что свидетельствует об их идеализированном образе своей личности и собственных возможностях, своей ценности для окружающих. Самооценка студентов пятого курса имеет тенденцию к занижению. Это объясняется не-

уверенностью в своих реальных возможностях в связи с реализацией своих планов на будущее (устройство на работу,

адаптация на новом рабочем месте, соответствие ожиданиям будущего руководства и т. п.). Бухгалтера-профессионалы



обладают адекватным уровнем самооценки.

Изучение профессиональной идентичности операционализировалось в нашем исследовании как семантическая близость конструкторов:

- в группах студентов «Я идеал» (каким я хотел бы стать) и «возможное Я» (каким я могу стать);
- в группе профессионалов «Я сам» (представление о том, какой я профессионал на самом деле) и «Я идеал» (каким я хотел бы стать).

В результате факторного анализа оценок «Я возможное» и «Я сам» в каждой группе получено устойчивое четырехфакторное решение. Величина факторных нагрузок свидетельствует об относительной устойчивости вхождения шкалы в каждый из выделенных факторов.

Рассмотрим портрет «возможного бухгалтера» для учащихся 1 курса.

Фактор 1 (22% общей дисперсии) «эмоциональное принятие объекта», потому что идеальный бухгалтер любимый (-0,87), свежий (-0,84), светлый (-0,62),

родной и горячий (0,62). **Фактор 2** (19%) обозначен как «физические характеристики объекта» – чистый (0,89), гнилой (-0,85). **Фактор 3** «напряженность» (15%) – дорогой (-0,97), большой (-0,96), напряженный (0,96). **Фактор 4** «порядок» (11%) – упорядоченный (0,83), твердый (0,77), жизнерадостный (0,66).

Портрет возможного бухгалтера учащихся 5 курса уже несколько другой.

Фактор 1 – «эмоциональная оценка объекта», объясняет 20% общей дисперсии, включает такие характеристики, как: приятный (0,80), добрый (0,77), жизнерадостный (0,68), активный (0,56). **Фактор 2** «напряженность» (17%) – напряженный (-0,96); умный (-0,90); нелюбимый (0,88), недорогой (0,86). **Фактор 3** «сила» (15%) – холодный (0,64), сильный (0,60), острый (-0,70), большой (-0,62), сложный (-0,58). **Фактор 4** «порядок» (11%) – упорядоченный (0,80), твердый (0,79), чистый (-0,65).

«Я сам» бухгалтеров включает следующие факторы:

Фактор 1 «эмоциональная оценка

субъекта» (26%) – слабый (0,84), радостный (0,77), горячий (0,76), родной (0,70), приятный (0,60). **Фактор 2 «активность»** (20%) – активный и легкий (0,85), маленький и медленный (-0,74), дорогой (-0,66), хаотичный (0,50). **Фактор 3 «деловой»** (17%) – острый (0,86), гладкий (0,73), мягкий (0,70), умный и приятный (-0,66). **Фактор 4 «порядок»** (13%) – упорядоченный (0,79), злой (-0,63), сложный (-0,59).

Сравнивая описания «Я сам» бухгалтеров-профессионалов и «Я возможное» студентов (будущих профессионалов) можно сказать, что эмоциональная оценка бухгалтера как субъекта профессиональной деятельности в процессе профессионализации меняется от любимого и родного до приятного, от активного и горячего до слабого. Напряженность, выделяемая студентами как значимое качество бухгалтера профессионала, сменяется активностью. Характеристики силы с добавлением гибкости становятся деловыми качествами субъекта. И только характеристики порядка одинаково оцениваются всеми группами испытуемых.

Далее рассмотрим результаты факторного анализа оценок «Я идеал» в каждой группе. Обработка матриц привела к четырехфакторному решению.

Как и в описаниях «Я возможное» студентов-бухгалтеров 1 курса, каждый фактор описания «Я идеал» у них содержит эмоционально-оценочные шкалы.

1 фактор (25%) – «сила»; в него вошли: твердый (-0,82), сильный и приятный (0,81), расслабленный (-0,75). **2 фактор** (15%) – «деловой» - острый (-0,85), сухой (-0,80), светлый (0,70). **3 фактор «эмоциональное принятие»** идеального бухгалтера (13%); он принципиально отличается от принятия первокурсниками «Я возможное». Идеальный бухгалтер либо может быть родным и свежим (-0,63), либо холодным (0,73), одинаково любимый и ненавистный (0,69). **4 фактор «идеал профессионала как человек»** (11%). Он состав-

лен из следующих характеристик: хороший и добрый (0,75), медленный, (0,69), шершавый (0,64).

Факторная структура идеального портрета бухгалтера студентов 5 курса включает следующие факторы.

1 фактор «эмоциональная оценка» (22%). Идеальный бухгалтер умный (0,91), ненавистный (0,90), хороший (-0,72). **2 фактор «активность»** (20%). Сюда вошли антиподы, которые характеризуют два варианта портрета идеального бухгалтера: активный и горячий; пассивный и холодный. **3 фактор «сила»** (12%) – твердый (0,88), тяжелый (0,76), сильный (-0,65), медленный (-0,51). **4 фактор «идеал профессионала как человек»** (10%) – хороший (0,73), сухой (0,72), чистый (0,58), родной (-0,52).

В описаниях «Я идеала» бухгалтеров профессионалов было также решено ограничиться четырехфакторным решением.

1 фактор «профессиональная оценка» идеального бухгалтера (25%) – большой (0,79), твердый (0,76), быстрый (0,75), приятный (-0,66). **2 фактор «активность»** (17%) – гладкий (0,83), активный (0,83), хороший (-0,70). **3 фактор «эмоциональное принятие»** (15%) – любимый (-0,77), упорядоченный (0,65), умный (0,60), острый (0,83). **4 фактор «дорогой»** (10%) – дорогой (0,60), чистый (0,51).

Сравнивая оценки «Я идеал» в трех группах, мы видим, что идеальный бухгалтер респондентами трех групп эмоционально не всегда принимается. Фактор силы, выделенный первокурсниками как самое ценное качество идеального бухгалтера, снижается в значимости к пятому курсу и переходит в деловые качества у профессионалов. Активность бухгалтеров уже к пятому курсу добавляется таким значимыми характеристиками, как гибкость, и закрепляется в идеальном портрете профессионалов. Профессиональные качества идеального бухгалтера претерпевают изменения в составе и оценки значимости в общей структуре. Так, бухгалтера-про-

фессионалы им уделяют большее внимание в отличие от студентов, и наделяют их такими характеристиками как быстрый и большой.

Интересные результаты дал однофакторный дисперсионный анализ по парного сравнения оцениваемых объектов в каждой группе испытуемых. По мнению первокурсников, неизменными качествами в оценках «Я возможное» и «Я идеал» стали: родной и любимый, дорогой и напряженный, хороший и добрый.

Студенты пятого курса в состав характеристик, которыми обязательно должен обладать бухгалтер включают такие качества, как приятный и жизнерадостный, активный и холодный, сложный и медленный.

По мнению профессионалов, каждый бухгалтер обладает умом, и в тоже время слаб. Быстрота, обеспечивается гибкостью, дороговизна – сложностью.

Подводя итоги проведенного исследования, были сделаны следующие выводы:

1. Несмотря на отсутствие реальной профессиональной деятельности, первокурсники уже на этой стадии обладают профессиональным самосознанием, которое проявляется в факте осознания своих профессиональных способностей и перспектив. Однако их представления о профессиональной деятельности бухгалтера размыты и близки с профессиональным стереотипом, проявляющимся в общественном мнении.

2. Противоречивая картина в профессиональном самосознании студентов пятого курса (повышение профессиональной идентификации, и в то же время изменения отношения к себе в негативную сторону) объясняется сменой вида деятельности (профессиональное обучение и требования реальной практики профессиональной деятельности).

3. Самосознание формирующегося профессионала бухгалтера о его профессии претерпевает существенные преобразования по мере реального приобщения к ней.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бондаренко, А. Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика // Журнал практического психолога. – 1998. – Вып. 7. – С. 54-58.

2. Брагина, В. Д. Представление о профессии и самооценка ПВК у учащейся молодежи // Вопросы психологии. – 1976. – Вып. 2. – С.146-150.

3. Ефремов, Е. Г. К определению понятия «профессиональное самосознание» // Сибирский психологический журнал. – 2000. – Вып. 12.

4. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях: Учебное пособие / Е. А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.

5. Кон, И. С. Категория Я в психологии // Психологический журнал. – 1981. – Вып. 3. – С. 25-39.

6. Кузнецов, И. Ю. Психологические особенности профессионального самоопределения личности в разнотипных профессиях: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / И. Ю. Кузнецов. – М., 2000.

7. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – С. 308.

8. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Академия, 2004. – С. 320.

9. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – С. 284.

УДК 376
ББК 74.50
Педагогика



ГОТОВНОСТЬ К СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ*

Т. А. Парфенова

В статье раскрыта сущность готовности к социально-бытовой ориентации, которая обеспечивает включение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в современный социум, а также способствуют овладению социально-бытовой деятельностью.

Ключевые слова

Социально-бытовая ориентация, готовность, ребенок с ограниченными возможностями здоровья

Проблема образования людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это важная часть ключевой для современной России проблемы развития человеческого потенциала.

Впервые в истории коррекционной педагогики разработана О. И. Кукушкиной, Н. Н. Малофеевым, О. С. Никольской «Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья». Эта концепция стандартов образования разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). При создании этой концепции были выделены следующие цели: во-первых, она должна гарантировать введение в образовательное пространство всех де-

тей с ОВЗ вне зависимости от тяжести их проблем и, таким образом, исключить саму возможность определения ребенка как «необучаемого»; во-вторых, стандарт должен гарантировать не только получение образования детям с тяжелыми нарушениями развития, способным обучаться по индивидуально адаптированным программам, но и оказание специальной помощи детям с ОВЗ, способным обучаться в условиях массовой школы; в-третьих, для ребенка с ОВЗ, как правило, имеющего ограничения контактов с миром, важно не только овладение академическими знаниями, умениями и навыками, но и развитие жизненного опыта, возможности стать более активным, независимым и приспособленным в реальной повседневной жизни [1].

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012 год. Проект «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования».

Стандартом в структуре содержания образования впервые четко выделяются два взаимодополняющих компонента: «академический» и «жизненной компетенции». В документе подчеркивается, что образование ребенка с ОВЗ на начальной ступени может считаться качественным и удовлетворять взрослых лишь при условии продвижения ребенка по этим двум направлениям [5].

«Академический» компонент рассматривается (Н. Н. Малофеевым, О. С. Никольской, О. И. Кукушкиной, Е. Л. Гончаровой) как накопление потенциальных возможностей для их активной реализации в настоящем и будущем. При этом предполагается, что ребенок впоследствии сможет самостоятельно выбрать из накопленного потребные ему знания, умения и навыки для личного, профессионального и социального развития [1].

Компонент «жизненной компетенции» рассматривается (Н. Н. Малофеевым, О. С. Никольской, О. И. Кукушкиной, Е. Л. Гончаровой) как овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку в обыденной жизни. Формируемая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем. При этом движущей силой развития жизненной компетенции становится также опережающая наличные возможности ребенка интеграция в более сложное социальное окружение. Продуктивность такого дозированного расширения и усложнения среды жизнедеятельности ребенка с ОВЗ можно обеспечить только с учётом его особых образовательных потребностей. При разработке содержания компонента жизненной компетенции принципиальным является определение степени усложнения среды, которая необходима и полезна каждому ребенку – может стимулировать, а не подавлять его дальнейшее развитие [1].

Понятие «компетенция» имеет вариативное описание в различных источниках. Его рассматривали как для описания

конечного результата обучения, так и для описания различных свойств личности (Е. В. Бондаревская, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Н. В. Мясищев, А. Ш. Палферова, Л. А. Петровская и др.); как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (И. А. Зимняя); как совокупность качеств (А. В. Хуторской); как знания и умения в определенной сфере человеческой деятельности (Н. И. Алмазова); как круг вопросов, явлений (Д. Н. Ушаков, В. В. Виноградов, С. И. Ожегов, Г. О. Винокур, Б. А. Ларин и Б. В. Томашевский); как общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях (С. Е. Шишов, В. А. Кальней); как способность делать что-либо хорошо (В. И. Байденко); как готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели.

В контексте нашего исследования «компетенция» рассматривается в двух аспектах: во-первых, как совокупность взаимосвязанных качеств личности; во-вторых, как способность индивида. В рамках первого аспекта рассматриваемое понятие определяется как «...совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [9].

В рамках второго аспекта данное понятие рассматривается как «... способность индивида к активному, ответственному жизненному действию, осуществляемому на основе ценностного самоопределения, способность активно взаимодействовать с миром, в ходе взаимодействия понимать, изменять себя и мир» [2].

Таким образом, мы можем сказать, что компетенции – это внутренний потенциал человека (знания, способности, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений); она не сводит-

ся только к знаниям или только к умениям, а является сферой отношений, существующих между знанием и действием в практике [10].

Таким образом, самым общим результатом освоения основной образовательной программы детьми с ОВЗ должно стать введение в культуру ребёнка, по разным причинам выпадающего из её образовательного пространства. Развитие самого «проблемного» ребенка в контексте культурных ценностей открывает ему возможность осмысления собственного существования, задаёт ориентиры для реализации личных устремлений, пробуждает стремление, а во многих случаях и готовность, взять на себя посильную ответственность за близких, занять активную жизненную позицию в сообществе. Получая, таким образом, осмысливаемое образование, ребёнок с ОВЗ овладевает действительно полезными для него знаниями, умениями и навыками, достигает максимально доступного ему уровня жизненной компетенции, осваивает необходимые формы социального поведения, оказывается способным реализовать их в условиях семьи и гражданского общества [1].

В современных социально-экономических условиях ребенок с ОВЗ должен быть готов к овладению разными социальными ролями, к приобретению и смене профессий, он должен уметь приспосабливаться к быстро изменяющимся обстоятельствам жизни. Этого можно достигнуть в том случае, если у ребенка будут сформированы адаптационные механизмы, позволяющие осознанно осуществлять процесс социальной адаптации. В качестве такого механизма может быть использована *социально-бытовая ориентация*, которая, с одной стороны, позволяет человеку ориентироваться в социально-бытовой среде, вырабатывая знания и умения, дающие человеку возможность включиться в условия конкретной жизнедеятельности, а с другой – ориентироваться в различных видах социально-бытовой

деятельности, формируя её ориентировочную основу.

В работах Н. В. Рябовой категория «*социально-бытовая ориентация*» рассмотрена с позиции *социокультурного, системного, деятельностного и антропологического подходов*. С учётом положений *социокультурного подхода* социально-бытовая ориентация как явление рассматривается в совокупности процессов социализации, социальной адаптации, адаптации, обеспечивающих усвоение человеком социокультурного опыта, общественных отношений, позволяющих ему войти в социальную среду и чувствовать себя комфортно, адекватно реагируя на изменяющиеся условия социума посредством применения разнообразных адаптивных механизмов. С позиций *системного подхода* – как один из механизмов, обеспечивающих взаимодействие двух взаимосвязанных систем (человек и социальная среда) посредством овладения человеком способами исследования социокультурной среды и его включения в окружающую среду, овладения деятельностью. В рамках *деятельностного подхода* социально-бытовая ориентация рассматривается в совокупности с таким функциональным компонентом, как ориентировочная основа и обеспечивает человеку включение в социально-бытовую деятельность, что предполагает анализ объекта предстоящей деятельности, ее планирование, определение способов осуществления, а по ходу выполнения – контроль и корректировку. В соответствии с положениями *антропологического подхода* – рассматривается в контексте образования учащегося с ОВЗ, будучи средством социализации, не сводится к содержанию учебного предмета «Социально-бытовая ориентировка», но посредством его изучения, обеспечивает учащемуся с ОВЗ когнитивную, деятельностную, личностно-значимую и эмоционально-ценностную готовность к его включению в социально-бытовую среду и овладение различными

ми видами деятельности. В исследованиях Н. В. Рябовой социально-бытовая ориентация определяется как «... свойство личности, которое возникает в процессе социализации, характеризует нацеленность учащегося на познание социальной среды, обеспечивает включение в социум и освоение различных видов деятельности» [6. С. 107].

Мы соглашаемся с данными выводами и считаем, что значимую роль в подготовке учащихся с ОВЗ к самостоятельному включению в социально-бытовую среду, освоению основных видов социально-бытовой деятельности играет готовность к социально-бытовой ориентации.

Понятие «готовность» – достаточно ёмкое и многоплановое, оно активно разрабатывается в современной философии, психологии, педагогике и других науках (А. Л. Денисова, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Н. Д. Левитов, И. П. Лотова, М. И. Махмутов, О. В. Митасов, В. Т. Мышкина, С. Г. Новиков, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин, Т. М. Теплов, М. С. Чванова, С. Н. Чистякова, Н. Н. Шкодкин, Н. Б. Шмелева и др.). Его рассматривают через призму установки (Н. Д. Узнадзе); как наличие способностей (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн); как качество личности (К. К. Платонов, В. И. Ширинский); как временное ситуативное состояние (П. А. Рудик); как отношение (А. В. Веденов); как единство свойств личности (В. А. Крутецкий, С. М. Лыбин); как особое психическое состояние (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович); как сложное личностное образование (Л. В. Григоренко, Л. Д. Кондрашова, В. А. Сластенин).

В контексте нашего исследования «готовность» рассматривается в двух аспектах: во-первых, как состояние; во-вторых, как качество личности. В рамках первого аспекта рассматриваемое понятие определяется как «... действенное состояние личности, отражающее содержание принятой к решению задачи и условия её выполнения» (Д. Н. Узнадзе, Б. Г. Ананьев,

С. Л. Рубинштейн, А. П. Беляева, Н. В. Кузьмина и др.). Второй аспект рассмотрения данного понятия позволяет связать его с интеллектуальной сферой человека, его волевыми качествами, мотивами участия в предстоящей работе (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Л. В. Кондрашова, Е. А. Леванова, В. А. Сластенин и др.). Указанные аспекты определения понятия «готовность» находятся в тесном взаимодействии, что позволяет определить данное понятие как «... активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения поставленной задачи, обеспеченность психологической предпосылки эффективной деятельности», «... как устойчивая система личностно-значимых качеств, опыт, знания, навыки, умения, необходимые для успешной деятельности в любых социально-бытовых ситуациях» [8. С. 86].

В нашем исследовании структура готовности представлена следующим образом: личностный, когнитивный и деятельностный компоненты.

Каждый из компонентов, представляющих интерес для нашего исследования, включает по четыре составляющих, которые могут быть представлены следующим образом:

- личностный компонент включает ценностные ориентации, социальные ориентации, мотивационную направленность, состояние здоровья и свойства личности;
- когнитивный компонент включает знание предметов и явлений социума, знание по взаимодействию с окружающим миром, знания по социально-бытовой деятельности, нормативно-правовые и социо-культурные знания;
- деятельностный компонент представлен общеинтеллектуальными, общетрудовыми, социально-бытовыми, коммуникативными умениями [7. С. 85].

Исследование готовности осуществлялось с учётом выделенных параметров.

Нами определены два параметра оценки готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ОВЗ: во-первых, сформированность компонентов готовности (личностного, когнитивного и деятельностного), во-вторых, целостность структуры готовности. Охарактеризуем критерии, раскрывающие первый параметр.

Для оценки сформированности личностного компонента готовности нами определены критерии, в качестве которых выступают ценностные и социальные ориентации, мотивационная направленность, а также состояние здоровья и свойства личности. Показателями сформированности личностной готовности являются: устойчивое мировоззрение; социальные и нравственные убеждения; гибкость в любой социально-бытовой ситуации; способность к усвоению новой информации; самостоятельность; потребность доводить начатое дело до логического завершения; инициативность; социальную ответственность и др.

Для оценки сформированности когнитивного компонента готовности нами определены критерии, в качестве которых выступают знания о предметах и явлениях социума, знания о взаимодействии с окружающим миром и др. Показателями сформированности когнитивной готовности служат: полнота, глубина, системность, осознанность владения знанием.

Оценка сформированности деятельностного компонента готовности осуществлялась по критериям, которые были представлены умениями (общеинтеллектуальными, общетрудовыми, социально-бытовыми, коммуникативными) учащихся с ОВЗ. Показателями сформированности деятельностной готовности являются: умения организации своей учебной деятельности; умения мыслительной деятельности (осмысливание учебного материала; выделение главного; анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, индукция, дедукция, классификация, обобщение, систематизация доказательств; по-

строение рассказа, ответа, речи; аргументирование, формулирование выводов, умозаключений; решение задач, проблем); умения планирования учебной деятельности (осознание учебной задачи, постановка целей, выбор рационального и оптимального пути их достижения, определение последовательности и продолжительности этапов деятельности, построение алгоритма деятельности, планирование самостоятельной работы на уроке и дома); умения планировать сообщение [7. С. 86].

При наличии всех показателей можно говорить о полном проявлении критерия; проявление основных показателей дает возможность судить о необходимом уровне проявления критерия; при установлении одного показателя (или полном их отсутствии) можно считать, что данный критерий отсутствует [3. С. 18].

Нами выделены четыре уровня готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ОВЗ: высокий, средний, низкий, несформированный. При *высоком уровне* готовности к социально-бытовой ориентации у учащихся с ОВЗ сформированы все группы качеств, составляющих её основу; они ориентированы на работу по социально-бытовой ориентации; понимают её сущность и владеют социально-бытовыми знаниями, позволяющими осуществлять различные виды социально-бытовой деятельности. При *среднем уровне* готовности учащиеся с ОВЗ положительно относятся к деятельности по социально-бытовой ориентации, у них проявляются ценностных ориентаций, социальные и нравственные убеждения; владеют социально-бытовыми знаниями, но затрудняются в способах их передачи; умеют выполнять различные виды социально-бытовой деятельности, но испытывают затруднения в процессе построения алгоритма. При *низком уровне* готовности у учащихся с ОВЗ слабо сформированы все группы качеств, составляющих её основу; они не ориентируются в условии задания, владеют некоторыми социально-

Таблица 1

Уровни целостности структуры готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ОВЗ

Уровень готовности	Признаки уровня
1	Все компоненты готовности находятся на высоком уровне.
2	Два компонента готовности находятся на высоком уровне, а один – на среднем.
3	Два компонента готовности находятся на высоком уровне, а один – на низком.
4	Один компонент готовности находится на высоком уровне, второй – на среднем, а третий – на низком.
5	Один компонент готовности находится на высоком уровне, а два других на среднем.
6	Все компоненты готовности находятся на среднем уровне.
7	Два компонента готовности находятся на среднем уровне, а один – на низком.
8	Один компонент готовности находится на среднем уровне, а два других – на низком.
9	Все компоненты готовности находятся на низком уровне.
10	Хотя бы один компонент готовности не сформирован вовсе.

бытовыми знаниями, однако не знают способов применения их в деятельности по социально-бытовой ориентации; умеют осуществлять социально-бытовую деятельность, но слабо сформированы практические умения, необходимые для осуществления социально-бытовой деятельности. При *несформированной* готовности учащиеся с ОВЗ не стремятся к деятельности по социально-бытовой ориентации; имеются социально-бытовые знания, необходимые для осуществления собственной социально-бытовой деятельности, но отсутствуют знания, позволяющие решать познавательные задачи по социально-бытовой ориентации; умеют осуществлять различные виды социально-бытовой деятельности, необходимые для обеспечения собственной жизнедеятельности, но не могут перенести имеющиеся умения в практическую деятельность, направленную на социально-бытовую ориентацию.

В исследовании Н. В. Рябовой указано, что «... исследование готовности невозможно только на основе расчленения и анализа отдельных её компонентов, так

как качество целого не сводится к качеству частей целого» [6. С. 108]. Поэтому значимым показателем готовности является целостность её структуры. Критерием целостности готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ОВЗ является наличие каждого компонента (личностного, когнитивного и деятельностного) и их согласованность в структуре готовности. Показатели целостности: 1) уровень сформированности каждого компонента готовности; 2) присутствие основных компонентов в структуре готовности; 3) связи между компонентами структуры готовности. Раскрывая данные показатели, воспользуемся уровневой характеристикой сформированности основных компонентов готовности.

С учётом данных уровней целостность структуры готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ОВЗ, находящихся в условиях интегрированного обучения может быть представлена следующим образом: 1) все компоненты готовности находятся на высоком уровне; 2) два компонента готовности находятся на вы-

соком уровне, а один – на среднем; 3) два компонента готовности находятся на высоком уровне, а один – на низком; 4) один компонент готовности находится на высоком уровне, второй – на среднем, а третий – на низком; 5) один компонент готовности находится на высоком уровне, а два других на среднем; 6) все компоненты готовности находятся на среднем уровне; 7) два компонента готовности находятся на среднем уровне, а один – на низком; 8) один компонент готовности находится на среднем уровне, а два других – на низком; 9) все компоненты готовности находятся на низком уровне; 10) хотя бы один компонент готовности не сформирован вовсе (таблица 1).

Таким образом, результатом освоения основной образовательной программы детьми с ОВЗ должно стать введение в культуру ребёнка, по разным причинам выпадающего из её образовательного пространства. Этого можно достигнуть в том случае, если у ребёнка будут сформированы адаптационные механизмы, позволяющие осознанно осуществлять процесс социальной адаптации. В качестве такого механизма может быть использована *социально-бытовая ориентация*, которая

понимается как продукт процесса и результата социализации, гарантирующий формирование свойства человека познавать социальную среду, включаться в нее, осваивать различные виды деятельности. Значимую роль в подготовке школьников с ОВЗ к самостоятельному включению в социально-бытовую среду общества, освоению основных видов социально-бытовой деятельности играет готовность к социально-бытовой ориентации. Структура готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ОВЗ, находящихся в условиях интегрированного обучения, может быть представлена тремя компонентами: личностный, когнитивный, деятельностный. С целью оценки сформированности указанных компонентов нами были определены критерии и показатели, что позволило выделить четыре уровня сформированности (высокий, средний, низкий, несформированный) каждого компонента готовности. Параметрами оценки готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ОВЗ служили: 1) сформированность компонентов готовности (личностного, когнитивного и деятельностного), 2) целостность структуры готовности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Альманах : ИКП РАО. – 2009. – №13. – <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo>

2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

3. Макарова, Л. Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность: В 2 ч. / Л. Н. Макарова. – Ч. 1. – Тамбов : Изд-во ТГУ, 2000. – 243 с.

4. Парфёнова, Т. А. Диагностика сформированности когнитивного компонента готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ОВЗ / Т. А. Парфёнова // Всероссийская научно-практическая интернет-конференция «Специальное образование: теория, практика, инновации». – Нижний Новгород, 2011. – URL: http://nnspu.ru/cgi/dmitry/confs/?id_c=1&id_t=2&id_a=23.

5. Резолюция всероссийского совещания, посвященного вопросам разработки и вне-

дрения специальных федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Альманах : ИКП РАО. – 2010. – №14.

6. Рябова, Н. В. Дидактическая система формирования деятельности педагога по социально-бытовой ориентации учащегося с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Рябова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 8. – С. 106-109.

7. Рябова, Н. В. Технологии формирования социально-бытовой ориентации ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Рябова, Т. А. Парфёнова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 8. – С. 82-89.

8. Рябова, Н. В. Формирование деятельности будущего педагога по социально-бытовой ориентации учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Рябова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 6. – С. 86-88.

9. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

10. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

УДК 378.046.4

ББК 74.40

Педагогика



ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КУРСА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ СЛУЖАЩИХ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

О. М. Роговая

Статья посвящена проблеме повышения квалификации служащих государственного и муниципального управления, ее целям, особенностям и принципам построения образовательной траектории. Описывается курс повышения квалификации «Информационные технологии в государственном и муниципальном управлении», его особенности, структура, сформулированы компетенции, формируемые у слушателей.

Ключевые слова

Информационные технологии, ИКТ-компетентность, квалификационные требования, компетенция, непрерывное образование, повышение квалификации, служащие государственного и муниципального управления.

В настоящее время одной из приоритетных задач обеспечения непрерывного образования является подготовка специалистов в системе повышения квалификации, что нашло отражение в ряде нормативных документов Российской Федерации об образовании. Организация системы повышения квалификации является одним из главных условий формирования и совершенствования профессионализма служащих, в том числе и в сфере государственного и муниципального управления.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года сказано, что «необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны».

Одной из стратегических целей государственной политики в области образования является «повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина», а так же: «создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров, в том числе:

- создание системы внешней независимой сертификации профессиональных квалификаций;

- создание системы поддержки потребителей услуг непрерывного профессионального образования, поддержка корпоративных программ подготовки и переподготовки профессиональных кадров;

- создание системы поддержки организаций, предоставляющих качественные услуги непрерывного профессионального образования;

– формирование системы непрерывного образования военнослужащих, включая переподготовку при завершении военной службы» [3].

Разработке теоретических и практических основ непрерывного образования посвящены работы ряда отечественных исследователей: Вершловского С. Г., Владиславлева А. П., Горшкова М. К., Громковой М. Т., Змеева С. И., Климова С. М., Ключарева Г. А., Колесниковой И. А., Кононыгиной Т. А., Новикова А. М., Онушкина В. Г., Огарева Е. И., Тоскиной Н. А. и других. В этих работах отмечается, что непрерывное образование является процессом личного, социального и профессионального развития человека на протяжении всей его жизни. Приоритетным направлением является обновление содержания образовательных программ, совершенствование форм и методов обучения.

Анализ работ отечественных исследователей показал, что в них не уделяется должного внимания вопросам организации курсов повышения квалификации для специалистов государственного и муниципального управления в области использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в профессиональной деятельности.

Согласно Федеральному закону от 31 июля 1995 г. N 119-ФЗ «Об основах государственной службы Российской Федерации» государственными служащими являются граждане Российской Федерации, исполняющие в порядке, установленном федеральным законом, обязанности по государственной должности государственной службы за денежное вознаграждение, выплачиваемое за счет средств федерального бюджета или средств бюджета соответствующего субъекта Российской Федерации, в частности: государственные служащие федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, а также иных государственных органов, образуемых в соответствии с Кон-

ституцией Российской Федерации [8].

Согласно Федеральному закону Российской Федерации от 2 марта 2007 г. N 25-ФЗ «О муниципальной службе в Российской Федерации» муниципальными служащими являются граждане, исполняющие в порядке, определенном муниципальными правовыми актами в соответствии с федеральными законами и законами субъекта Российской Федерации, обязанности по должностям муниципальной службы за денежное содержание, выплачиваемое за счет средств местного бюджета [9].

Байдено В. И. выделяет следующие социально-экономические причины, которые требуют активного развития образования в течение всей жизни:

- Ускорение темпов глобализации.
- Стремительный научно-технический прогресс, ведущий к развитию общества знаний.
- Изменение характера труда, вызывающее необходимость постоянного совершенствования и обновления компетенций.
- Растущая поляризации между интеллектуальными работниками и лицами, не имеющими достаточного уровня знаний.
- Старение населения.
- Иммиграционные потоки.
- Необходимость большей социальной ответственности человека [2].

Все это является движущей силой развития системы непрерывного образования. основополагающие принципы, лежащие в основе системы непрерывного образования были выделены в работах Р. Даве:

- образование не заканчивается с получением диплома, но является процессом, длящимся всю жизнь. Непрерывное образование охватывает всю жизнь личности;
- началом непрерывного образования является семейное воспитание;
- непрерывное образование, как система, возникает в ответ на требование и запросы социума;
- непрерывное образование стремится к преемственности в вертикальном из-

мерении, а также к интеграции в горизонтальном измерении на каждой стадии жизни человека;

- непрерывное образование характеризуется гибкостью и многообразием содержания, средств, методов и времени обучения;

- непрерывное образование представляет собой динамический подход к образованию, дающий широкие возможности для варьирования;

- адаптивные и инновационные функции личности и общества реализуются через непрерывное образование;

- непрерывное образование служит организующим принципом всего образования;

- на операциональном уровне непрерывное образование представляет собой совокупность всех образовательных форм [1].

В отечественной науке принципы, составляющие основу непрерывного образования и отражающие построение и функционирование системы, были сформулированы в работах Г. Г. Вершловского, Н. Н. Нечаева, В. Г. Осипова и др. [4].

В существующих классификациях структуры системы непрерывного образования общим является последовательность и многоступенчатость различных видов образования. Так, Ломакина Т. Ю. считает, что структурно система непрерывного образования может быть представлена следующими составляющими: общее образование, профессиональное образование, последипломное образование и дополнительное образование [5]. На ступени последипломного образования, осуществляется совершенствование профессиональной подготовки через повышение квалификации, основной задачей которого является совершенствование профессионализма для служащих государственного и муниципального управления.

Вслед за Котляровой И. О. под системой повышения квалификации будем понимать специально организованный процесс, включающий деятельность, взаимодействия и соответствующие средства, благоприятствующие развитию квалифи-

кации служащего, реализуемый субъектами, наделенными соответствующими компетенциями [4].

Целью повышения квалификации можно считать создание условий для реализации права каждого слушателя на образование в соответствии с его потребностями, возможностями и на основе развития данных потребностей и возможностей [6].

Потребность в повышении квалификации служащих государственного и муниципального управления в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности обусловлена как внутренними, так и внешними обстоятельствами: требования работодателя повышению уровня образованности; внедрение новых информационных ресурсов (Электронного правительства; государственных и муниципальных информационных систем; интерактивных служб, упрощающих процедуры взаимодействия государства с гражданами, и т. д.); необходимость освоения современных методов решения профессиональных задач; личная потребность слушателя в самообразовании и т.д.

В настоящее время государственные образовательные стандарты дополнительного образования, повышения квалификации и профессиональной переподготовки для работников любых специальностей устанавливают следующие виды программ: стажировка, повышение квалификации и профессиональная переподготовка. Классификация системы дополнительного образования приведена на Рис. 1.

В зависимости от видов обучения программы повышения квалификации подразделяются на:

- краткосрочное (не менее 72 часов) тематическое обучение;

- тематические и проблемные семинары (от 72 до 100 часов) по научно-техническому, технологическому, социально-экономическому и другим проблемам;

- длительное (свыше 100 часов) обучение специалистов для углубленного изучения актуальных проблем науки, техни-

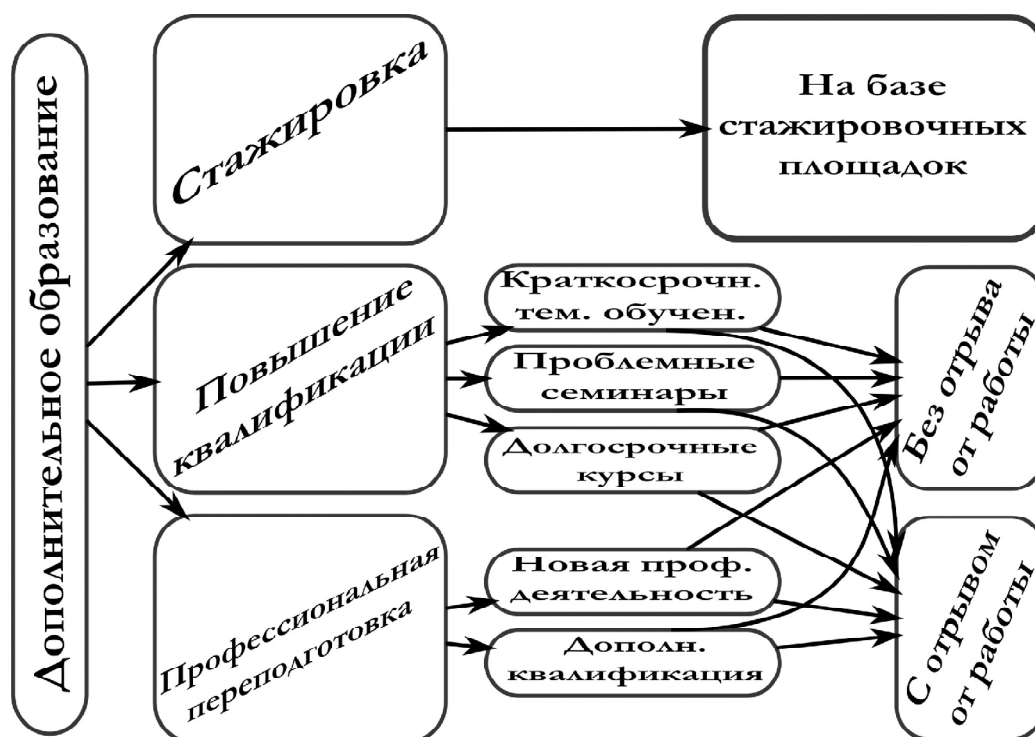


Рис. 1. Классификация систем дополнительного образования

ки, технологии, социально-экономических и других проблем по профилю профессиональной деятельности.

Объем программ профессиональной переподготовки составляет от 500 до 1000 учебных часов, программ дополнительного образования – до 5000 учебных часов.

Исходя из специфики курсов повышения квалификации по форме проведения занятий они делятся на очную, вечернюю и дистанционную, как с отрывом от работы, так и без него.

Дополнительные профессиональные программы могут реализовываться на базе организаций дополнительного профессионального, высшего образования, научных и иных организациях, осуществляющих обучение.

Повышение квалификации должно быть:

- согласовано с индивидуальными целями и задачами, стоящими перед организацией в целом;
- планируемым и управляемым систематическим процессом;
- направлено на совершенствование знаний, умений, взглядов и производи-

тельности труда на уровне отдельного сотрудника, рабочей группы и всей организации [10].

В Федеральных государственных стандартах к дополнительным профессиональным образовательным программам требования не предусмотрены, однако федеральные органы исполнительной власти, осуществляющие функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, могут устанавливать специальные квалификационные требования к служащим в соответствии с профессиональной деятельностью. Так, в приложении к Приказу Министерства информационных технологий и связи Российской Федерации от 27 декабря 2005 г. №147 описываются квалификационные требования к государственным и муниципальным служащим Российской Федерации в области использования информационных технологий. Основными целями и принципами построения системы квалификационных требований в данном приложении являются:

1. Ориентация на знания и навыки ис-

пользования технологий общего пользования.

2. Ориентация на знания и навыки, необходимые конечным пользователям.

3. Модульность структуры перечня требований.

4. Наличие нескольких уровней квалификационных требований.

5. Полнота и открытость стандарта требований.

6. Независимость от производителей программного и аппаратного обеспечения.

7. Соблюдение одновременности требований к теоретическим знаниям и к практическим навыкам.

Одной из особенностей квалификационных требований к государственным служащим в области информационных технологий является модульность структуры, что позволяет учитывать специфику деятельности служащих федеральных и муниципальных органов [7]. При составлении квалификационных требований для специалистов, замещающих определенные должности, формирование программ повышения квалификации основано на модульном принципе, что позволяет изменять структуру и содержание программы в зависимости от поставленной цели обучения.

Формирование ИКТ-компетентности служащих происходит на ступени обучения в вузе. Однако, не обеспечивается в полной мере за счет: низкого уровня связи теории и практики (энциклопедичность знаний); недостаточной мотивации студентов; высокой стоимости внедрения программных продуктов управления и т.д.

Совершенствование ИКТ-компетентности служащих государственного и муниципального управления способствует разработке и внедрению в систему непрерывного образования курса повышения квалификации «Информационные технологии в государственном и муниципальном управлении».

При разработке курса «Информационные технологии в государственном и муниципальном управлении» будем опираться на

традиционные (целостности, последовательности, научности, наглядности и т. д.) и следующие специфические принципы:

– Периодичности проведения курса, который предполагает модернизацию структуры и содержания курса адекватно развитию технических средств и программного обеспечения.

– Интеграции с практикой, который предполагает использование современного программного обеспечения, интеграцию теоретических знаний в области управления и ИКТ.

– Вариативности образовательных форм и методов, который предполагает внедрение модульной системы обучения.

– Избирательности при выборе учебных программ, форм и видов получаемого образования, который предполагает отбор методов, форм и программ наиболее соответствующих целям и задачам конкретного курса повышения квалификации.

Курс содержит три модуля, два из которых являются базовыми и один вариативный (предоставляется возможность выбора из двух тем). Его объем составляет 72 часа (Таблица 1).

Таблица 1
Модульное представление курса повышения квалификации служащих государственного и муниципального управления в области информационных технологий

№ п/п	Название модуля	Кол-во часов	
		Лекции	Лабораторные
Базовая часть			
1	Модуль 1. Использование информационных технологий в профессиональной деятельности государственных и муниципальных служащих	12	28
2	Модуль 2. Управление проектами в деятельности государственных и муниципальных служащих	6	18
Вариативная часть			
3	Модуль 3. 1. Использование локальных и глобальных сетей в профессиональной деятельности	4	4
4	2. Специализированные продукты в управлении	4	4
Итого:		22	50
Всего часов:		72	

Базовая часть состоит из двух модулей:

Модуль 1. Использование информационных технологий в профессиональной деятельности государственных и муниципальных служащих.

Модуль 2. Управление проектами в деятельности государственных и муниципальных служащих.

Вариативная часть предоставляет возможность выбора одного из двух вариантов:

1. Использование локальных и глобальных сетей в профессиональной деятельности.

2. Специализированные продукты в управлении.

Базовый модуль «Использование информационных технологий в профессиональной деятельности государственных и муниципальных служащих» содержит 5 лекций:

1. Информатизация общества и информационные технологии (2 часа). Информационные технологии (ИТ). Основные черты современных ИТ. Цели применения ИТ. Информационные ресурсы. Особенности использования ИТ. Проблемы использования ИТ. Технические средства. Программные средства. Этапы развития ИТ. Свойства ИТ. Информатизация общества. Информационное общество. Критерии развитости информационного общества. Коммуникативная культура. Информационная культура. Классификация ИТ: по способу реализации, по степени охвата, по классам реализуемых технологических операций, по типу пользовательского интерфейса.

2. Технические средства реализации информационных технологий (3 часа). ЭВМ. Классификация ЭВМ по назначению. Классификация ЭВМ по типоразмерам. Классификация ЭВМ по совместимости. Основные характеристики персонального компьютера: разрядность, тактовая частота, емкость оперативной памяти, емкость внешней памяти. Накопители. Принтеры. Классификация принтеров. Основные характеристики принтеров: скорость печати, качество печати, цветность. Сканеры. Классификация сканеров по способу считывания. Основные характеристики сканеров: стандартное разрешение, размер изображения, глубина цвета, скорость процесса сканирования, способ

подключения. Шредеры. Классификация шредеров в зависимости от уровня секретности. Брошюратеры. Классификация брошюратеров по виду переплета. Офисные копировальные аппараты. Монохромные и цветные копировальные устройства. Цифровые дупликаторы. Монитор. Классификация мониторов в зависимости от принципа действия. Основные характеристики монитора: размер, разрешающая способность, частота регенерации, класс защиты. Проекционное оборудование. Интерактивные доски.

3. Программные средства реализации информационных технологий (3 часа). Программное обеспечение (ПО). Типы программного обеспечения. Системное ПО. Прикладное ПО. Системы программирования. Состав прикладного ПО. Прикладные программы общего назначения. Прикладные программы специального назначения. Операционные системы. Интерактивный режим. Сервисные программы. Проприетарное и свободное ПО. Текстовый редактор. Функции текстового редактора. Табличный процессор. Функции табличного процессора.

4. Информационные системы (2 часа). Понятие информационной системы. Структура и классификация информационных систем. Жизненный цикл информационных систем. Модели жизненного цикла информационных систем. Основные концепции построения информационных систем. Информационные системы управления. Документальные информационные системы. Виды документальных информационных систем. Понятие муниципальной информационной системы. Геоинформационные системы в муниципальном управлении. Базы данных и базы знаний. Использование систем управления базами данных.

5. Системы автоматизации документооборота (2 часа). Понятие электронного офиса. Автоматизированный документооборот. Понятие и классификация систем управления электронными документами. Электронный документ. Функции систем

управления электронными документами. Обзор систем управления электронными документами.

Практические занятия проводятся на базе компьютерного класса и представлен лабораторными работами:

1. Форматирование, списки и табуляция в текстовом редакторе (2 часа).

Цель работы: научиться форматировать документы в текстовом редакторе, создавать различные виды списков и настраивать табуляцию на примере Федерального закона Российской Федерации.

2. Создание и редактирование таблиц в текстовом редакторе (2 часа).

Цель работы: научиться создавать, форматировать и редактировать таблицы на примере приложения к Федеральному закону Российской Федерации.

3. Создание резюме, добавление автооглавления и гиперссылок в документ (2 часа).

Цель работы: ознакомиться с принципами создания резюме, научиться создавать составной документ, добавлять автооглавление и гиперссылки в документы, созданные в предыдущих лабораторных работах.

4. Создание документов посредством слияния (2 часа).

Цель работы: научиться создавать документы используя слияние, на примере рассылки писем в государственные и муниципальные учреждения.

5. Форматирование и фильтрация в табличном процессоре (2 часа).

Цель работы: научиться форматировать данные средствами табличного процессора; ознакомиться с понятиями фильтрация, автофильтр, сортировка; научиться использовать формулы в табличном процессоре, на примере базы данных учреждения.

6. Создание сводных таблиц (2 часа).

Цель работы: научиться создавать сводные таблицы, на примере базы данных государственного и муниципального учреждения.

7. Наглядное представление данных в табличном процессоре (2 часа).

Цель работы: ознакомиться с возможностями табличного процессора по нагляд-

ному представлению статистических данных; научиться создавать графики в табличном процессоре; ознакомиться с понятиями график, гистограмма, диаграмма, круговая диаграмма; закрепить навыки создания гистограмм; научиться создавать все виды диаграмм в табличном процессоре для использования в решении прикладных задач.

8. Поиск решений и анализ данных в табличном процессоре (2 часа).

Цель работы: научиться использовать надстройку поиск решения и использовать систему анализа данных для решения профессиональных задач.

9. Создание таблиц и запросов в системах управления базами данных (4 часа).

Цель работы: научиться создавать базу данных государственного или муниципального учреждения, составлять различные виды запросов к таблицам.

10. Наглядное представление данных. Формы и отчеты (3 часа).

Цель работы: научиться создавать формы и отчеты наглядно отображающие информацию из базы данных государственного или муниципального учреждения.

11. Создание презентации (5 часов).

Цель работы: научиться создавать, редактировать и форматировать презентационные материалы, посвященные структуре, истории и т. д. государственного или муниципального учреждения.

В результате изучения первого модуля служащий государственного и муниципального управления овладеет следующими компетенциями в области ИКТ:

– способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения;

– способностью использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования;

– готовностью использовать основные методы, способы и средства получения,

хранения, переработки информации, работать с компьютером как средством управления информацией;

- способностью работать с информацией в локальных и глобальных компьютерных сетях;

- соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны;

- способностью использовать знания в области ИКТ при решении профессиональных задач;

- готовностью применять современные ИКТ для обеспечения качества профессиональной деятельности;

- способностью самостоятельно приобретать с помощью ИКТ и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе, в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности;

- готовностью исследовать, проекти-

ровать, организовывать и оценивать реализацию управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы;

- готовностью использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении учреждением, опираясь на отечественный и зарубежный опыт;

- способностью к самостоятельному освоению новых методов использования ИКТ, к изменению направленности своей профессиональной деятельности.

В заключение отметим, что целенаправленное обучение служащих в области применения ИКТ в профессиональной деятельности, включающее теоретическую и практическую подготовку, обеспечит условия для совершенствования ИКТ-компетентности служащего государственного и муниципального управления, а также развития в дальнейшей профессиональной деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аношкина В. Л., Резванов С. В. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы). – Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.

2. Болонский процесс: 2007-2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ланевом / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 302 с.

3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.

4. Котлярова И. О. Инновационные системы повышения квалификации: монография. – Челябинск: изд-во ЮУрГУ, 2008. – 320с.

5. Ломакина Т. Ю. Современный принцип развития непрерывного образования : [монография] / Т. Ю. Ломакина. – М.: Наука, 2006. – 220 с.

6. Мониторинг качества образовательного процесса в системе повышения квалификации: коллективная монография / под общ. ред. М. И. Лукьяновой, А. Д. Барбитовой. – Москва: АПК и ПРО; Ульяновск: УИПК ПРО, 2007 – 232с.

7. Приложение к Приказу Министерства информационных технологий и связи Российской Федерации от 27 декабря 2005 г. №147.

8. Федеральный закон Российской Федерации от 31 июля 1995 г. N 119-ФЗ «Об основах государственной службы Российской Федерации».

9. Федеральный закон Российской Федерации от 2 марта 2007 г. N 25-ФЗ «О муниципальной службе в Российской Федерации».

10. Шорникова Н. Ю. Система повышения квалификации. Инновационный подход: монография. – М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и порядок, 2011. – 143с.



УДК 159.98(075.8)

ББК 88.411

Психология труда, организационная психология

ДИСКУРСНОЕ ПОЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И МЕТОДОЛОГИЯ

А. С. Сергеева

В статье рассматривается авторская концепция дискурсного поля организации. Показана его структура, определены функции элементов, проведена операционализация жанрово-тематической структуры циркулирующих в организации коммуникационных потоков. Выделены механизмы, ведущие к циклической самоорганизации дискурсного поля.

Ключевые слова

Дискурсное поле организации, самоорганизация, нарратив, жанрово-тематическая карта, операционализация, организационная коммуникация

Введение

Создание организаций, ведущих активную производственную и административную деятельность, ставит перед психологией труда и инженерной психологией задачи формирования и оптимизации кадрового состава, обеспечения его направленности на эффективные формы трудовой коммуникации. Важным элементом этого процесса являются социальная и производственная коммуникации, ведущие к развитию производственного коллектива и эффективному структурообразованию внутренней и внешней сред организации.

В рамках современных психологических понятий о структуре профессиональной деятельности показано, что деятельность в организации имеет системный многоуровневый динамический характер. В процессе её осуществления формируется культура организации, которая включа-

ет в себя различные по функциональному значению артефакты (инструменты деятельности, способы использования инструментов, сценарии поведения, способы и каналы коммуникации в сообществах совместной практики, организационные и профессиональные правила, стандарты, ценности и т. д.).

Всё это ведёт к необходимости разработки специальных средств и методов анализа структурных подразделений организаций и производственной среды, учитывающих особенности циркулирующих в них информационно-коммуникационных процессов.

История вопроса

Проблемы организации и оптимизации производственных коммуникаций широко представлены в исследованиях отечественных и зарубежных учёных в области психологии труда и инженерной

психологии.

Они посвящены решению вопросов организации эффективных и надёжных профессиональных коммуникаций и сопровождающих их состояний работоспособности и профессионального здоровья (В. А. Бодров, П. К. Власов, А. А. Грачёв, А. Л. Журавлёв, Б. З. Мильнер, Г. С. Никифоров, А. А. Обознов, Л. Г. Почебут, В. М. Снетков, Ф. Тейлор, В. А. Чикер, *D. Barrett, A. D. Bavelas*), изучению дискурса в организации (Н. А. Комина, А. А. Леонтьев, *M. Alvesson, R. P. Clair, S. Deetz, D. Grant, T. Keenoy, D. K. Mumby, C. T. Oswick, R. Wodak*), типологии дискурсов организации (В. Г. Борботько, Т. В. Ежова, В. И. Карасик, Ю. Хабермас, Р. Уэйкфорд, *B. L. Gunnarsson, C. Roberts, S. Sarangi, L. Southgate, R. Wakeford, V. Wass*), созданию инструментария для изучения организационных дискурсов (А. А. Кибрик, С. А. Маничев, К. Р. Червинская, *Teun A. Van Dijk, N. Fairclough*), внедрению новых методологических схем и методических приёмов выделения и анализа характеристик организационных дискурсов (М. М. Бахтин, В. В. Дементьев, М. Л. Макаров, К. Ф. Седов, М. Йоргенсен, Л. Филлипс, *C. Berkenkotter, M. A. K. Halliday, T. N. Huckin, J. Swales*).

Вместе с тем в большинстве данных работах дискурсы организации рассматриваются как разрозненные результаты коммуникаций и деятельности членов организации, и прежде всего – как речевая практика, интерактивная деятельность, направленная на установление и поддержание контактов. И несмотря на то, что последнее время дискурс предстаёт как сложное многоуровневое явление, отражающее все аспекты коммуникаций в организации, единых представлений о дискурсе в организации, позволяющих рассматривать его как продукт и элемент процесса самоорганизации коммуникации по настоящее время не предложено.

Среди подходов к изучению дискурса одним из ведущих в рамках исследования

дискурса организации является *критический дискурс-анализ* [Н. Феркло (*Fairclough N.*), Т. А. Ван Дейк (*Teun A. Van Dijk*)]. Популярность данного подхода к исследованию организационного дискурса связана с тем, что критическое исследование организационного дискурса позволяет рассматривать организацию как комплекс, целостный организм, предсказывать возможности дальнейшего развития и вскрывать противоречия между менеджментом и рабочими подразделениями [8].

Основные положения критического дискурс анализа:

- властные отношения имеют дискурсивную природу;
- дискурс создаёт социум и культуру;
- дискурс принимает участие в создании и функционировании идеологии;
- дискурс носит исторический характер;
- связь между текстом и обществом считается установленной;
- дискурс является формой социальной практики [3].

Однако в классическом критическом дискурс-анализе не рассматриваются особенности функционирования организации как системы формируемой самоорганизующейся коммуникацией, что вызывает много вопросов при попытке связать воедино циркулирующие коммуникационные процессы и дискурсы. Вместе с тем методология критического дискурс-анализа позволяет операционализировать дискурсные потоки организации для целей создания инструментов анализа коммуникаций в организации [4, 5]. Требуется новый подход к рассмотрению роли процессов дискурс-формирования, учитывающий процессы их самоорганизации в рамках организации.

Понятие о дискурсном поле организации

Коммуникативные процессы, происходящие в организации, связаны с существо-

ванием целостного, непрерывно действующего, циклически воспроизводящего себя динамического процесса формирования дискурсов в организации ориентирующих членов группы на достижение профессиональных целей организации, интеграцию интересов группы и личности. Можно сказать, что через генерацию дискурса в коммуникативном пространстве организации происходит управление членами рабочего коллектива, их ориентирование и взаимоориентирование на производительный труд и решение личных и профессиональных проблем.

В качестве названия для данного целостного объекта мы предлагаем термин «*дискурсное поле организации*». В нем содержится распределенная в памяти членов команды и в документальной форме в виде нарративной дискурс-продукции история организации. Дискурсное поле организации носит динамический характер и вместе с тем, сохраняет присущие ему структуру и форму, отражающие специфику процессов жизнедеятельности в трудовом коллективе через профессиональную коммуникацию. В дискурсном поле организации происходит селективная дифференциация дискурсов в зависимости от их актуальности и значимости для членов группы и организации как социального единства. Каждый из дискурсов составляющих дискурсное поле организации имеет относительную самостоятельность и реализует свои функции в процессе самовоспроизводства и самосохранения организации. Дискурсное поле организации отражает систему доминирующих самоорганизующихся коммуникаций, циркулирующих в среде организации, направленную на конституирование организации как целостной системы, реализующей цели организации.

В представленном понятии сведены воедино процессы самоорганизации коммуникативных потоков, циркулирующих в процессе деятельности организации через дискурсную продукцию сотрудников

организации. Оно может рассматриваться как частично операционально замкнутая целостная система. Такой подход позволяет анализировать дискурсную продукцию в организации как результат действия целостной системы организации на ее сотрудников, что отличается от классических представлений, в которых дискурс продукция рассматривалась вне организационных условий.

Структура дискурсного поля организации, механизмы его самоорганизации

Дискурсное поле организации представляет собой динамическую систему дискурсов, производимых и используемых самоорганизующимися коммуникациями, циркулирующими в организации. В его состав в операционализированной форме входят *организационный, профессиональный и личностный дискурсы*, отражающие жанрово-тематическую и нарративную структуры соответствующих коммуникаций в организации, стабильность и самоорганизующийся характер которым придают механизмы партиципации и шеринга.

Структура дискурсного поля организации может быть представлена как совокупность дискурсов производимых тремя видами коммуникаций (личностной, организационной и профессиональной). Это соответствует современным представлениям о роли процессов коммуникации в организации. В связи с этим выделим три вида дискурс-продукции, порождаемой в организации: организационный, профессиональный и личностный [6].

Организационный дискурс ведет к сохранению организации как целого. Посредством его административная структура обеспечивает создание и сохранение границ организации отделяющих ее от других организаций, следит за исполнением нормативных и иных предписаний, реализуя механизмы власти.

С помощью профессионального дискурса осуществляется формирование про-

фессиональной сферы «под требования организации» ее членов. Профессиональная коммуникация направлена на повышение компетенций членов коллектива, интеграцию и реализацию человеческих ресурсов при достижении целей организации.

И наконец, в личностном дискурсе отражаются ожидания членов организации в отношении помощи для решения личных проблем в контексте организации. Личностный дискурс имеет большое значение для здоровья организации, оптимизируя гармонизируя личные интересы членов ее команды.

Самоорганизующийся характер процессам функционирования дискурсного поля организации придают механизмы партиципации и шеринга отражающие формы управления индивидуальным и групповым поведением сотрудников, реализующих историю организации. *Партиципация* циклически вовлекает сотрудников в требуемые на данный момент развития истории организации отношения, связанные с коммуникативными, распределительными и властными процессами. *Шеринг* как механизм разделения знаний в организации обеспечивает независимое течение внешних и внутренних по отношению к субъекту коммуникационных процессов [7]. Формируется двухкомпонентное разделение знаний в дискурсном и коммуникационном полях организации – знаний для коммуникации в организации и знаний для участника коммуникативного процесса.

Необходимо подчеркнуть, что внутренний и внешний контуры коммуникативной самоорганизации в значительной мере независимы друг от друга, хотя и имеют общий носитель – когнитивную систему участника организационной коммуникации. В силу этого можно говорить о взаимодействии и взаимоориентации двух коммуникационных систем – коммуникации субъекта деятельности и коммуникации организации.

Особую роль в конституировании дискурсного поля организации играет продуцирование *нарративов* (историй) организации.

Нарратив – это форма устного повествовательного изложения структурированного текста в виде некоторой истории где-либо происходившей, например в производственной или иной организации, рассказываемой участником или её очевидцем. Это способ упорядочивания организационной реальности работниками организации. Взаимоотношения между рассказом-нарративом и жизнью в организации может рассматриваться как выявление специфически нарративных способов осмысления социального и бытийного мира организации и, как особая форма существования человека в трудовом коллективе, как присущий только ему модус бытия.

Организационный нарратив представляет собой исторический дискурс, возникающий при описании истории организации её сотрудниками и клиентами. «Нарративы (истории) ... могут ... описываться как дискурсы, обладающие чёткой, последовательной структурой, которая связывает некие события в событийную цепь, имеющую смысл для определенной аудитории, и, таким образом, позволяет разбираться в том, как организовано представление людей об окружающем мире» [9].

Изучение организационных нарративов позволяет нам понять через представления сотрудников организации о том, каким образом организовано представление людей об организации и каковы типовые способы решения задач возникающих перед ними в процессе профессиональной деятельности.

Нарратив не просто набор некоторых фактов о мире организации, в нём отражен способ производимой в организации интерпретации мира. Эти внутренние, «семейные» истории создаются и используются в процессе коммуникаций порождаемых в организации [11].

Тулан (*Toolan, M.*) выделяет следующие характеристики нарратива:

- каждый нарратив, имеет свою запланированную структуру (в случае устной речи это может быть структура, сложившаяся в результате предыдущего рассказывания истории);

- нарратив всегда является предварительно подготовленным (произведённым);

- нарратив имеет определенную «траекторию». Предполагается, что события в нём всегда с чего-то начинаются и к чему-то приводят. Нарратив всегда имеет середину, начало и конец;

- нарратив имеет своего автора «рассказчика», несмотря на то, что текст может казаться обезличенным, всё же личность рассказчика крайне важна для слушателя;

- в нарративах часто присутствуют разнообразные перестановки эпизодов, рассказ может быть нелинейным по времени, события могут идти в разной последовательности;

- нарратив может включать рассказ о событиях далеко отстоящих в пространстве и времени от рассказчика и его аудитории [10].

Воплощение опыта организации в форме истории, рассказа позволяет осмыслить его в интерперсональной, межличностной сфере, поскольку форма нарратива, выработанная в ходе развития культуры организации, уже сама по себе предполагает исторически опосредованный опыт межличностных отношений её членов.

В организационных нарративах отражается целостный образ «Я» каждого сотрудника в его неразрывном единстве со всеми своими социальными связями в организации. Изменение последних вызывает необходимость трансформации прежней идентичности, пока индивидом не будет сформирована новая идентичность в рамках новых социальных связей. Таким образом, нарратив позволяет созда-

вать каждому сотруднику приемлемые схемы, объясняющие его социальный статус в организации с опорой на её культурные и социальные элементы. Организационный нарратив является инструментом функционирования дискурсного поля организации придавая ему временное измерение, действуя в качестве элемента памяти синхронизирующего коммуникативные процессы организации.

В организационном нарративе фиксируются события, происходившие в организации, отражённые в своём единстве и полноте её сотрудниками и клиентами. Это позволяет нам считать нарративную продукцию, порождаемую в организации как элемент связывающий прошлое и будущее организации, как *структуру памяти* дискурсного поля организации, образующую его временную координату, в рамках которой происходят процессы самоорганизации.

Операционализация жанрово-тематической структуры дискурсного поля организации

Для операционализации процессов исследования дискурсного поля организации могут быть использованы метод тематико-жанровой карты [1, 2] и сценарный метод к анализу нарратива в организации. Основная идея использования сценарного подхода к анализу организационного нарратива заключается в том, что определив типичные и атипичные сценарии взаимодействия сотрудников проектной организации при решении различных проблем, можно обрисовать проблемное поле исследуемой организации.

Проведенные исследования с участием автора настоящей статьи по применению метода тематико-жанровой карты в рамках работ кафедры эргономики и инженерной психологии Санкт-Петербургского государственного университета (под руководством С. А. Маничева и К. Р. Червинской) [1, 2] показывает его перспективность при изучении дискурсов организации.

Заключение

Введение в психологию труда новой категории «дискурсное поле организации» для исследования дискурсивной продукции коммуникационного поля организации, позволяет, используя процедуру операционализации производить научный анализ конкретного содержания коммуникаций в организации, рассматри-

ваемой как системное целое.

Дополнение методического инструментария анализом нарратива и учётом эффектов самоорганизации позволяет использовать понятие дискурсного поля организации в качестве интегрирующего понятия при решении практических и научно-теоретических задач исследования организаций.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Маничев, С. А. К вопросу об операционализации жанрово-тематических параметров дискурсов организации (Часть 1) / С. А. Маничев, К. Р. Червинская, А. С. Сергеева // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 12. – 2011. – Вып. 1. – С. 132-138.

2. Маничев, С. А. К вопросу об операционализации жанрово-тематических параметров дискурсов организации (Часть 2) / С. А. Маничев, К. Р. Червинская, А. С. Сергеева // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 12. – 2011. – Вып. 4. – С. 56-63.

3. Сергеева, А. С. Критический дискурс-анализ как инструмент исследования организационного дискурса // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2009. – Вып. 2. – Ч. II. – С. 257-265.

4. Сергеева, А. С. Современные подходы к анализу организационного дискурса // Ананьевские чтения – 2010. Современные прикладные направления и проблемы психологии: Материалы научной конференции, 19-21 октября 2010 года. Часть 2 / Отв. ред. Л. А. Цветкова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2010. – С. 388.

5. Сергеева, А. С. К вопросу об операционализации параметров дискурса организации / А. С. Сергеева, И. Е. Толстов // Психология XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых «Психология XXI века» 21-23 апреля 2011 года. Санкт-Петербург / Под научн. ред. О. Ю. Щелковой. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2011. – С. 411-413.

6. Сергеева, А. С. Характеристики дискурса организации в различных организационных контекстах // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Москва, 14-18 февраля 2012 года. Научные материалы. Том II. – Москва, 2012. – С. 125.

7. Червинская, К. Р. Феномен разделения знаний в организационной психологии / К. Р. Червинская, А. А. Журавлева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. – 2009. – Вып. 1. – С. 249-258.

8. Van Dijk, T. A. Critical Discourse Analysis // Handbook of Discourse Analysis / D. Tannen, D. Schiffrin, H. Hamilton (eds). – Oxford: Blackwell, 2001.

9. Hinchman, L. P. and Hinchman, S. K. (1997) 'Introduction', in L.P.Hinchman and S.K.Hinchman (eds), Memory, Identity, Community: the idea of narrative in the human sciences. New York: State University of New York. pp. xiii-xxxii цитируется по Elliot, J. (2005) Using Narrative in Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches. SAGE Publications, London.

10. Toolan, M. (2009) Narrative: A Critical Linguistic Introduction (2nd edition). – London: Routledge, 2009. – PP. 140-155.

11. Wodak, R. What CDA is About: A Summary of its History, Important Concepts and its Developments // Methods of Critical Discourse Analysis / R. Wodak, M. Meyer (eds). – London: Sage, 2001.

УДК 378.1
ББК 74.48
Педагогика



ПРОГНОСТИЧЕСКИ-ПРОЕКТИРУЕМАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. Н. Хрыканов

Статья посвящена проблеме применения прогностически-проектируемой технологии развития творческого мышления и активности курсантов в управленческой деятельности. Приведен анализ понятия прогностически-проектируемой технологии творческого мышления и активности курсантов. Сформулированы условия формирования творческого мышления и активности курсантов в ходе учебного процесса в военном вузе. Рекомендуются включение в практику военного образования прогностических технологий.

Ключевые слова

Военное образование, творческое мышление, активность курсантов, прогностические технологии

Современное общество требует от высшей школы подготовки специалиста, способного к самостоятельной творческой профессиональной деятельности. Особенно это актуально для подготовки будущих командиров, которые должны будут решать задачи в экстремальных условиях, ограниченного времени и противодействия со стороны противника. Управленческая деятельность также предполагает решение значительного объема организационно-педагогических задач, в основе которых всегда имеется элемент поиска, творчества, взаимодействия.

Выполнение решаемых задач в полной мере зависит:

во-первых, от уровня разработанности технологий обучения, воспитания и развития курсантов;

во-вторых, от определенных прогнози-

руемых результатов системы подготовки кадров;

в-третьих, от обоснованности положений о приоритете творческой составляющей в военно-профессиональном образовании;

в-четвертых, от способности субъектов конкретного высшего военно-учебного заведения привлекать творческий потенциал профессорско-преподавательского состава.

При этом профессионализм педагогов в системе высшего профессионального образования выступает решающим фактором подготовки будущих специалистов в вузе.

В современном высшем военном образовании существует противоречие между жестко регламентированным образовательным процессом и целями развития

творческой личности, индивидуализацией образования и широким вовлечением в учебный процесс информационных технологий контроля, обучения, накопления и передачи учебного материала и отсутствием частных прогностически-проектируемых технологий, которые способствуют развитию творческого мышления будущего командира. Кроме этого, в гуманитарных, естественнонаучных науках в геометрической прогрессии увеличивается массив знаний. Возникает необходимость для получения эффективного результата использовать конкретные методики, технологии для обучения и развития обучаемого. Ключевым вопросом остается развитие творческого мышления курсанта в ходе военного образовательного процесса.

Анализ учебных планов, программ и исследование практики работы в Рязанском высшем воздушно-десантном командном училище (РВВДКУ) показывает: во-первых, большими возможностями в плане развития творческого мышления и профессионально-важных качеств (ПВК) обладает задачно-творческий, ситуативно-прогностический подход к обучению; во-вторых, образовательный процесс организован как система учебно-познавательных и тактико-специальных задач, смоделированных на межпредметном уровне в логической взаимосвязи. Кроме этого на психолого-педагогическом уровне рассматривается проблема профессиональной направленности (А. С. Марков, А. Ф. Иониди), проблема креативности будущего командира (А. С. Марков, К. К. Костин) [5; 6].

Требования к будущему командиру подразделения ВДВ реализуются через решение учебных и системно-специальных задач, включающих: 1) задачи, связанные с мировоззрением, духовно-нравственными, этическими, общекультурными, физическими, культурными, профессионально-культурными нормами личности; 2) задачи, обусловленные общенаучными

асpekтами на междисциплинарной основе; 3) тактико-специальные задачи, обусловленные будущей управленческой профессией.

Управление можно определить как комплекс необходимых мер влияния на группу, общество или его отдельные звенья с целью их упорядочения, сохранения качественной специфики, усовершенствования и развития. Управление осуществляется по общим законам во всех сложных динамических системах (социальных, психологических, биологических, технических, экономических, административных и др.) и основано на своевременное получение, обработке, хранения и передаче информации.

В ходе исследования нами была выявлена проблема «привязки» управленческой задачи к соответствующим разделам естественнонаучных, гуманитарных и военных наук, проблема создания системных учебных задачных форм, интегрирующих гуманитарную, естественнонаучную и прогностическую составляющие подготовки будущих командиров подразделения ВДВ. В рамках прогностически-проектирующей технологии нами был создан Центр глобалистики, где предложено авторское решение этой проблемы [7]. В рамках работы Центра глобалистики при РВВДКУ созданы условия для формирования творческого мышления курсантов и проведения научно-исследовательских работ. Реализация задачно-творческого и ситуативно-прогностического подхода в РВВДКУ требует учета положений концепции прогностического (Н. И. Калаков) [2; 4] и контекстного обучения (А. А. Вербицкий) [1]. В рамках этих концепции возможно успешное разрешение проблемы формирования положительного интереса к изучению гуманитарных и естественнонаучных дисциплин. Отсутствие такого интереса у курсантов связано с трудностями и сложностями усвоения обширных учебных программ и с нечеткими представлениями об отношении изучаемого

материала к будущей управленческой деятельности.

Творческое решение управленческих задач предполагает: во-первых, мыслительная деятельность курсантов должна обладать оригинальностью, новизной, ценностью и требует преобразования или отказа от ранее принятых идей; во-вторых, мыслительный процесс у курсантов должен характеризоваться наличием сильной и устойчивой мотивацией в течение значительного интервала в решении, в результате чего у них может возникнуть неосознанный опыт, который может проявляться в определенный момент в виде интуитивной подсказки. Таким образом, прогностический и контекстный подходы предполагают, что усвоение абстрактных системно-научных знаний должно быть наложено на канву профессиональной управленческой деятельности, что на практике может быть достигнуто путем соотнесения учебной информации с прогностическими ситуациями будущей командирской деятельности (Н. И. Калаков) [4].

В нашем понимании частная прогностически-проектируемая технология формирования творческого мышления курсантов в управленческой деятельности представляет собой совокупность и порядок функционирования всех личностных и профессионально-прогностических качеств, инструментальных, методологических, методических средств используемых для достижения управленческих целей. Прогностически-проектируемая технология развития творческого развития мышления позволяет решать системно-специальные и творческие задачи на интуитивном и интеллектуальном (логическом, эвристическом, коммуникативном) уровне во взаимосвязи и взаимодействии в процессе управленческой деятельности.

Показателями интуитивного уровня являются такие прогностические качества как: предчувствие, предугадывание, предвидение, предсказание и т. п., которые

позволяют развивать навыки и опыт управленческой деятельности. Показателями интеллектуального уровня являются такие ПВК как: 1) логические качества (профессиональное узнавание, осмысление, осознание, понимание и т. п.), которые позволяют развивать речевые и творческие мыслительные процессы; 2) эвристические качества (вдохновение, озарение, военно-профессиональное творчество и т. п.), которые позволяют обеспечить личностно-профессиональное развитие управленческой деятельности; 3) деятельностные качества (действие, планирование, проектирование, моделирование и т. п.), которые в свою очередь решают задачи в управленческой сфере [3].

Прогностически-проектируемая технология развития творческого мышления личности взаимодействует с общедидактическими принципами характерными для образовательного процесса.

Реализация взаимосвязанных, взаимодействующих комплексных принципов подразумевает учет специфики командиров подразделений ВДВ в мирное и военное время.

Все принципы можно распределить по основным группам:

Первая группа принципов обеспечивает общемировоззренческую, общекультурную и физическую будущую направленность обучения. Общее требование, предъявляемое этой группой принципов, заключается в том, чтобы вооружение курсантов системно-научными знаниями сочеталось с формированием у них научного мировоззрения, взглядов, убеждений, общей и физической культуры на междисциплинарной основе.

Следует сосредотачивать внимание курсантов на глубоком уяснении содержания и практического предназначения программного материала, органически связывать изучаемый материал в управленческой деятельности в мирное и военное время, а также с жизнью современного общества, задачами, стоящими перед Вооружен-

ными силами Российской Федерации, ВДВ, повседневной жизнедеятельности.

Вторая группа принципов обеспечивает социальную значимость и научность обучения. Здесь необходимо добиваться того, чтобы курсанты оптимально использовали научные теории, гипотезы и методы; развивали умение оценивать новые научные знания, факты, идеи, гипотезы на междисциплинарной основе; отличать доказанные факты от случайных, сомнительных.

Важно обеспечить системное овладение достижениями междисциплинарной науки, сформировать целостный комплекс системно-научного знания, комплексных умений и специальных навыков по дисциплинам, чтобы этот комплекс мог выступить в роли специфического подхода прогностического метода, способа в управленческой деятельности будущего командира подразделения ВДВ. Эта группа принципов предъявляет требования выделить системно-научное знание, формы и виды учебной и специальной управленческой деятельности, которые способны обеспечить усвоение междисциплинарных основ знаний и формирование у курсантов способов и приемов научно-практического мышления.

Третья группа принципов связана с обеспечением доступности обучения. К данной группе относятся: принципы единства абстрактного и конкретного и связанное с ним требование наглядности обучения в управленческой деятельности; принцип учета уровней общей и профессиональной подготовки курсантов, их возрастных, гендерных, культурных и индивидуальных особенностей; принцип доступности обучения и вместе с тем принцип обучения на высоком уровне трудностей, сложностей, опасностей, новизны и дефицита времени. Эти принципы налагают на содержание и методы обучения определенные ограничения, которые необходимы для достижения образовательных и развивающих целей.

Особое значение приобретает реализация принципа проблемности в отношении организации содержания обучения и в процессе его развертывания в разнообразных формах совместной управленческой деятельности и деятельного общения субъектов образовательного процесса с использованием интернета, космических, телекоммуникационных, радиотехнических и других средств связи. Реализация этого принципа, а также принципа сознательности, активности и самостоятельности курсантов является необходимым условием для возникновения познавательной мотивационной потребности и развития творческого мышления курсантов в ходе разрешения проблемных ситуаций.

Четвертая группа принципов обеспечивает лично-профессиональное становление и развитие. Определяющим принципом здесь выступает принцип личностно-профессиональной направленности, который создает основу сочетания общеобразовательных и профессиональных компонентов в целостной системе высшего военного образования личности. Важным условием развития профессиональной направленности является возникновение избирательно-положительного отношения курсанта (субъектного отношения, определяемого сложившимися объективными связями «человек – профессия») к профессии.

По определению Т. И. Рудневой, содержание профессиональной направленности может быть представлено следующими элементами: гностический, когнитивный, эмоциональный, практический. Именно они являются показателями качества сформированности профессиональной направленности [8].

Таким образом, реализация принципа личностно-профессионального становления и развития разрешает противоречие между целостностью личности и профессиональностью, между теоретическим характером гуманитарных, естественнонаучных знаний, с одной стороны, и конк-

ротно тактико-специальным характером знаний и умений получаемой профессии с другой стороны. Данный принцип касается существа вопросов – содержания военного образования, форм, методов и средств обучения в управленческой деятельности.

В отношении содержания и организации образовательного процесса принцип профессиональной направленности принимает форму принципа интеграции, психодидактический механизм которого направлен на то, чтобы необходимые задания из гуманитарных, естественнонаучных, военных, технических знаний служили бы опорой для осознанного комплексного усвоения общепрофессиональных и профессиональных дисциплин.

Все группы принципов взаимодействуют, взаимосвязаны с прогностическим принципом, а прогностический принцип обеспечивает прогностическое развитие самостоятельности.

Таким образом, междисциплинарный подход дает возможность будущему командиру подразделения ВДВ достаточно глубоко разбираться в управленческой деятельности. Управление может считаться успешным при условиях, если цель взаимодействия руководителем определяется правильно, а исполнители имеют различные способы и возможности для ее реализации.

Управленческое взаимодействие может реально функционировать только в том случае, если подчиненные выполняют команды командира подразделения. Поэтому для осуществления управленческого процесса необходимо, с одной стороны, наличие у субъекта управления определенной мотивации (потребности) и возможностей (знаний, навыков, умений и способностей) руководить объектом. А с другой – наличие у объекта управления собственной мотивации (желания) и способности выполнять эти команды так, чтобы в этом взаимодействии был двусторонний интерес, ощущалось взаимозави-

симость. Надлежащий уровень осознания субъектом и объектом управления принципа двусторонней заинтересованности, взаимопонимания, взаимоуважения проявляется в более или менее равном понимании целей управления.

Содержательный уровень прогностически-проектируемой технологии включает в себя изучение гуманитарных, естественнонаучных, технических и военных дисциплин и содержание учебного, исследовательского материала на междисциплинарной основе в сфере управленческой деятельности. Цели изучения комплексных дисциплин в РВВДКУ при традиционном подходе к обучению становятся в первую очередь предметные (формирование научного мировоззрения, изучение основ научной теории и основных методов научно-прогностического исследования), а затем профессиональные (применение изучаемой теории и методов к решению военно-прикладных задач). Прогностически-проектируемая технология предполагает смещение акцента в постановке целей на профессиональный и прогностический аспект, формирование предметных целей в соответствии с профессиональными целями (изучение основ теории, методологии и технологии для решения комплексных прогностических и специальных задач управленческой деятельности в мирное и военное время). При таком комплексном подходе можно преодолеть существенный разрыв между научно-исследовательским и профессиональным компонентом.

Важны общие подходы, принципы, каковыми являются, к примеру, метод проектирования и моделирования в управленческой деятельности. В большинстве своем курсанты не предполагают, что при изучении комплексных предметов они оперируют математическими моделями, позволяющими выявить новые количественные характеристики и такие связи в изучаемых процессах, которые невозможно выявить и познать с помощью других

методов. При обучении гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам традиционно используется информационный подход – курсантов знакомят с готовыми выводами и алгоритмами, но не делают участником их выработки. Поэтому информация, полученная в процессе обучения и недостаточного закрепления во время самостоятельной работы, не становится базой для развития категориального аппарата мышления даже на уровне сознания, прогностического самосознания и самопознания. Тем более остаются пассивными структуры подсознания, на уровне которых происходит стимулирование творческого потенциала личности. Возникает необходимость устранения вышеперечисленных недостатков. Для преодоления этих недостатков при отборе содержания учебного и прогностического исследовательского материала необходимо придерживаться: 1) комплексного отражения системности, целостности, основ теории, методологии и технологии, отбору фактов, подчиненных этому требованию; 2) формированию активности научных знаний, комплексных умений и специальных навыков и опыта управленческой деятельности в обычных и экстремальных условиях; 3) комплексного отражения в учебных дисциплинах гуманитарного и естественнонаучного профиля профессионального и прогностическо-исследовательского аспекта системных научных знаний на междисциплинарной основе; 4) учета подходов, принципов, методов, форм, средств усвоения научных знаний и прогностических способов управленческой деятельности по оперированию ими; 5) комплексного учета способов и приемов прогностической мыслительной управленческой деятельности по освоению содержанию изучаемой дисциплины, служащих предпосылкой для творческой управленческой деятельности в различных условиях. В творческой управленческой деятельности вместо обычной «заряженности» ситуации присут-

ствует нестандартность, вместо логики – алогичность, стандартности течения мысли – хаотичность. Принципиальной особенностью творческой управленческой деятельности является то, что курсанту необходимо преобразовать ситуацию в управляемую, контролируруемую систему.

Комплексный отбор и структурирование содержания учебного и исследовательского материала, с учетом интеграции гуманитарных, естественнонаучных, технических и военных знаний с профессиональными включает: во-первых, установление межпредметных связей комплексных дисциплин с дисциплинами управленческого цикла; во-вторых, установление связей между темами с учетом тактико-специального фона; в-третьих, выделение инвариантного подхода в принципах, методах, формах и средствах решения учебных и прогностических исследовательских задач; в четвертых, разработку совокупности учебных и прогностических исследовательских задач в соответствии с профессиональным уклоном; в-пятых, определение места и последовательности ввода и совокупности заданий и задач моделирования, проектирования для закрепления и развития связей между ранее сформированными и вновь формируемыми системно-научными знаниями и исследовательскими умениями.

При комплексном отборе ценность учебной и специальной информации определяется как внутриспредметной значимостью материала, установленной системой его логических связей внутри курса, так и межпредметной и практической значимостью.

На уровне комплексного отбора содержания при построении целостного учебного, научно-исследовательского материала в сфере управленческой деятельности должна проявиться системообразующая функция принципа интеграции на междисциплинарной основе.

В комплексах учебного и научно-исследовательского материала должны быть от-

ражены аспекты управления в мирное и военное время. На наш взгляд, такие междисциплинарные комплексы должны обладать следующими важными свойствами: 1) каждый комплекс обеспечивает представление об источниках содержания профессионально-важных качеств, системно-научных знаний, комплексных умений, специальных навыков и прогностического опыта принятия решения в управленческой деятельности в обычных и экстремальных условиях в системной форме; 2) совокупность комплексов на междисциплинарной основе обеспечивает возможность удовлетворения полноты, достаточности, научной практичности представления в данном предмете всех сторон управленческой деятельности; 3) комплексы оптимально обеспечивают возможности изучения предмета и научно-прогностического исследования в контексте управленческой деятельности на междисциплинарной основе.

Таким образом, построение комплексов учебного и прогностического исследовательского материала возможно только на основе установления межпредметных связей учебного материала на базе статистических данных.

Проблема установления межпредметных связей имеет ряд аспектов в управленческой деятельности, среди которых особенно важны теоретический, методологический, методический и прогностический исследовательские инструментарии. Теоретический аспект на глобалистической основе раскрывает методологическую роль междпредметных связей в построении структуры содержания процесса обучения, воспитания и развития в предметной системе, обеспечивает целостность на основе синтеза информации из разных предметов. Методический аспект нацеливает на построение методических систем обучения и воспитания на междпредметных связей с учетом специфики содержания и методов изучения учебного материала. Прогностический исследо-

вательский аспект нацеливает на разработку и построение смежных моделей и проектов в управленческой деятельности.

В процессе развертывания содержания материала в учебной деятельности необходимо обеспечить реализацию принципа доступности, проблемности, прогностичности и лично-профессиональное становление.

Содержание проектируемой деятельности осуществляется не просто в виде задач, решаемых по предложенным образцам (способам, алгоритмам), а в виде систем учебных и научно-исследовательских проблем, которые отражают или отражали реальные противоречия науки, практики и самой учебной и профессиональной деятельности.

Задачно-творческий и прогностический подходы к обучению на содержательном уровне технологии предполагает представление практического компонента содержания обучения в виде прогностических исследовательских управленческих заданных систем, ориентированных на развитие качеств творческого мышления на логическом и интуитивном уровне. Такой подход позволяет прививать курсантам: во-первых, умение самостоятельно вести научно-практический поиск, включающий способность ставить проблемные ситуации в управленческой деятельности и находить творческое решение на интуитивном и логическом уровне; во-вторых, сформировать у курсантов познавательную поисковую, аналитическую и прогностическую исследовательскую активность, что связано с формированием умений прогнозирования своего развития и самоактуализации в процессе прогностического обучения и воспитания; в-третьих, выработать позитивное отношение к процессу творческого обучения; в-четвертых, в целом сформировать у курсантов готовность творческого развития личности, постоянного совершенствования своих системно-научных знаний, комплексных умений, специальных навыков

и приобретение опыта прогнозирования в управленческой деятельности в мирное и военное время.

Таким образом, необходимым условием развития творчества курсантов в управленческой деятельности является наличие технологий основанных на современных образовательных подходах к обучению. В рамках образовательного процесса в РВВДКУ для подготовки коман-

диров управленцев опробована прогностически-проектируемая технология развития творческого мышления, основанная на прогностических и общепедагогических принципах, с учетом специфики военного образования и будущей профессиональной деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. школа, 1991. – 204 с.

2. Калаков, Н. И. Глобалистическая прогностика как междисциплинарная наука: на материале исследования прогнозирования социально-образовательных процессов / Н. И. Калаков. – М.: м.: Ульяновск, УлГУ, 2008. – 588 с.

3. Калаков, Н. И. Концепция комплексного прогнозирования в стратегии развития образования в России. В 3 т. / Н. И. Калаков. – М., 2005. – 456 с.

4. Калаков, Н. И. Методология прогностического исследования в глобалистике (на материале анализа прогнозирования социально-образовательного процессов). – М.: Академический Проект; Культура, 2010. – 747 с.

5. Марков А. С., Костин К. К. Развитие креативности будущего офицера в условиях догматической образовательной среды военного вуза // Российский научный журнал. – 2010. – № 4 (17). – С. 145-151.

6. Марков А. С., Иоаниди А. Ф. Психолого-педагогическая проблема поддержания высокого уровня профессиональной направленности курсантов военных вузов // Российский научный журнал. – 2011. – № 1(20). – С. 136-141.

7. Положение о Центре глобалистики. – Рязань: РВВДКУ, 2012. – 17 с.

8. Руднева, Т. И. Исследование процесса формирования основ педагогического профессионализма студентов университета / Т. И. Руднева // Педагогика. – 1997. – №1.

УДК 378
ББК 74.48
Педагогика



ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К НОВЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТАМ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ

Н. В. Цытулина

В статье рассмотрена сущность и основы проектирования профессионально-образовательных траекторий студентов в условиях перехода на личностно-ориентированные стандарты образования, реализация которых актуализирует новые подходы к высшему профессиональному и обеспечивает подготовку современного, компетентного, конкурентоспособного специалиста, который будет соответствовать потребностям современного общества.

Ключевые слова

Проектирование, индивидуализация, индивидуальная профессионально-образовательная траектория, профессиональное образование, модульное обучение

В условиях общеевропейской глобализации, вхождения России в зону единого международного образовательного пространства, подписания Россией Болонской декларации, актуальность приобретает модернизация российского образования, которая обосновала необходимость пересмотра целей и задач высшего профессионального образования. Основная задача этой модернизации заключается в том, что образование должно стать индивидуализированным, функциональным и эффективным, что, в свою очередь, обусловило переход на новые личностно-ориентированные образовательные стандарты, в которых учитываются индивидуальные особенности и лич-

ностные качества обучающихся и закладываются возможности подготовки компетентных, мобильных, конкурентоспособных специалистов.

Существующие документы Болонского процесса, являющиеся фундаментальными положениями интеграции отечественного образования в зону единого образовательного пространства, актуализируют процессы обновления, как основное условие для развития национальной системы высшего образования и повышения эффективности образовательного процесса [1. С. 92].

Концептуальными основами новой парадигмы высшего профессионального образования стали гуманитаризация, фунда-

ментализация, дифференциация, индивидуализация, информатизация образования [2. С. 34].

Модульное обучение обеспечивает возможность проектирования индивидуальной профессионально-образовательной траектории из составленных в определенной последовательности элементов (модулей) учебной деятельности при координирующей и сопровождающей, организующей и консультирующей деятельности в субъектно-субъектных отношениях (педагог – студент).

Структура индивидуальной профессионально-образовательной траектории включает инвариантный (обязательная программная информация), вариативный (дополнительная информация, интересующая студента), корректирующий (рефлексия и оценка результатов) и организационный (формы, методы, технологии, средства, контроль, усвоение, содержание) компоненты, позволяющие студентам управлять образованием, самообразованием, развитием и саморазвитием.

Кредитно-модульная система организации учебного процесса позволяет проектировать индивидуальные профессионально-образовательные траектории с учетом трудозатрат студентов на основе ECTS и обеспечивает возможность прохождения учебного материала как по линейной траектории (последовательное прохождение модулей), так и по разветвленной, в рамках которой те или иные модули могут быть исключены или дополнительно включены в программу в зависимости от исходной подготовки студента и его индивидуальных интересов. Это позволяет преподавателю учитывать реальный уровень сформированности компетенций каждого студента.

В рамках системы отечественного высшего образования, процессы индивидуализации и дифференциации обучения находят свое решение в контексте профильной подготовки студентов, предоставляя новые возможности для обучающихся сту-

дентов к индивидуальному выбору профиля обучения в рамках существующих направлений подготовки, который может быть реализован через проектирование индивидуальных профессионально-образовательных траекторий.

Под проектированием в общем смысле понимается «процесс создания проекта, прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния» [3. С. 15]. Применительно к индивидуальной профессионально-образовательной траектории проектирование можно определить как способ гибкого построения единства образовательного процесса и результата его достижения, ориентированного на самореализацию личности обучающегося и профессиональные компетенции, создание инновационной педагогической модели, обладающей субъективной или объективной новизной и имеющей практическую значимость, где на первый план выходит освоение деятельностных характеристик содержания образования (умение ставить цель, анализировать ситуацию, планировать и проектировать, продуктивно действовать, анализировать результаты и оценивать себя).

Профильная подготовка в вузе на основе дифференциации и индивидуализации обучения посредством изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса позволяет более целостно учитывать склонности, способности обучающихся, их намерения и будущие профессиональные интересы, ориентированные на самореализацию личности обучающегося вследствие развития его интеллектуальных возможностей и творческих способностей, на создание инновационной педагогической модели, обладающей субъективной или объективной новизной и имеющей практическую значимость [4. С. 241].

Индивидуальная профессионально-образовательная траектория представляет собой личностно-ориентированную организацию образовательной деятельности

на основе требований ФГОС и образовательной программы, в рамках профильного обучения, обеспечивающие поэтапное освоение компетенций в профессиональной подготовке и способствует формированию индивидуального стиля самообразовательной деятельности студента, его дальнейшее совершенствование и переход в индивидуальный стиль профессиональной деятельности выпускника.

Проектирование индивидуальной профессионально-образовательной траектории предусматривает взаимосвязь содержательной части её обеспечения и технологического обеспечения её реализации [5. С. 54].

Технология проектирования индивидуальных образовательных траекторий при этом представляет собой последовательность действий в процессе совместной работы преподавателя и студента по проектированию индивидуального образовательного маршрута с учетом его индивидуальных особенностей.

Результатом проектирования и реализации индивидуальной профессионально-образовательной траектории является удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования. На выходе мы должны получить компетентного, высоко квалифицированного специалиста, «обладающего соответственным уровнем знаний, умений и навыков, соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности» – отвечающего основной цели профессионального образования, как отмечено в концепции модернизации Российского образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
2. Бермус А. Г. Модернизация образования: философия, политика, культура: Научная монография. – М.: Канон+, РООИ «Реабилитация», 2008.
3. Зайцева Ж. Н., Рубин Ю. Б., Титарев Л. Г., Тихомиров В. П., Хорошилов А. В., Усков В. Л., Филиппов В. М. Открытое образование – стратегия XXI века для России / Под общ. ред. В. М. Филиппова, В. П. Тихомирова. – М.: Изд-во МЭСИ, 2000.
4. Бурмистрова Е. В. Проектирование учебного процесса (с использованием дистанционных технологий) в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2005.
5. Куприянова Г. В. Образовательная программа как индивидуальный образовательный маршрут / Куприянова Г. В. // Индивидуализация в современном образовании: теория и практика. – Ярославль: ИРО, 2001.



УДК 81'1
ББК 81.0
Филология

О РОЛИ КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ В СОЗДАНИИ КОГЕРЕНТНОСТИ В ДРАМАТУРГИЧЕСКОМ ДИАЛОГЕ

В. В. Грищева

Статья посвящена исследованию значимости ключевых слов в текстообразовании драматургического диалога. Предпринята попытка выявить зависимость когерентности от тематической однородности. Ключевые слова рассматриваются как основа тематической однородности, а следовательно как важные элементы в обеспечении когерентности диалога.

Ключевые слова

Когерентность, понимание, тема, тематическая однородность, монотематичность, драматургический диалог, диалог, реплика

Целью данной статьи является анализ значимости ключевых слов в обеспечении когерентности драматургического диалога.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) выявить зависимость когерентности от тематической однородности;
- 2) определить и описать ключевые слова как основу тематической однородности.

Когерентность является универсальной категорией и свойством любого текста как монологического, так и диалогического, однако драматургический диалог представляет определённую сложность для восприятия, поскольку характеризуется специфическим взаимодействием реплик.

В узком смысле когерентность – это текстообразующая связь, которая охватывает все виды грамматических и семантических отношений и рассматривается как совокупность и интеграция всех когезивных связей в тексте, а когезия определяется как

явление более низкого порядка, как составляющая когерентности и механизм её реализации [2, 8].

В широком смысле когерентность выступает в качестве такого свойства текста, которое обеспечивает его понимание. Следовательно, если в тексте встречаются «провалы» когерентности, то интерпретация будет затруднена и потребует большего количества усилий со стороны реципиента. При такой трактовке когерентность, облегчающая ментальную обработку и восприятие со стороны читателя, фактически приравнивается к понятности текста [14]. Ф. Хундснуршер в своей работе, посвящённой анализу структуры диалога, отмечает, что когерентность является своеобразной предпосылкой для понимания [9]. Данное определение также относит когерентность к метальной репрезентации.

Существует множество факторов, которые тем или иным образом способствуют декодированию драматургического диало-

га и облегчают инференцию. Представляется логичным тот факт, что тематическая однородность оптимизирует усилия читателя по интерпретации текста и, тем самым, обеспечивает когерентность. Действительно, читатели или реципиенты текста стремятся охватить если не все элементы, то, по меньшей мере, тему текста [16. С. 70-72].

В связи с прямой зависимостью когерентности текста от темы многие зарубежные лингвисты [12, 13] пишут о тематической когерентности (*thematic, topical coherence*), которая формируется вокруг глобальной темы текста или темы говорящего. Тематическая составляющая действительно выступает в качестве «организующей силы» диалога [7. С. 36].

В отечественной лингвистике анализ тематической однородности идёт параллельно с рассмотрением вопроса о целостности текста. Когерентность представляет собой средство выражения целостности, а следовательно, становится свойством только законченного текста. Целостность текста предполагает, что в основе высказывания должно лежать некое смысловое зерно, идейно-тематическая программа, проявляющаяся в тексте через ключевые слова, которая может быть сформулирована как тема и идея текста. Как известно, целостность текста усматривается в тематической, концептуальной, модальной связи, следовательно, понятие целостности текста ведет к его содержательной и коммуникативной организации [3]. Н. С. Валгина также подчёркивает, что целостность реализуется за счёт единства темы – микротемы, макротемы, темы, в масштабном понимании, всего речевого произведения.

Тематическая однородность характеризуется монотематичностью, которая подразумевает тематическую одноплановость, подчинённость развёртывания диалога единой теме, что, естественно, облегчает процесс декодирования. Такая тематическая организация делает информацию более доступной для ментальной обработки читающим. В

диалоге может также сосуществовать несколько тем, которые вступают в иерархические отношения, что создаёт политематичность. Однако смысловая многоплановость требует больше усилий на декодирование со стороны реципиента.

В связи с рассмотрением тематической однородности как одной из характеристик когерентности необходимо остановиться на понятии темы и типах тематического развёртывания. Общим в определении и трактовке для различных направлений лингвистической науки является то, что тема, как экстралингвистический фактор текстообразования, выступает исходным моментом в понимании текста. Так, в теории коммуникативной организации текста тема определяется как отправная точка для развёртывания сообщения, для передачи нового, для собственно коммуникации [1. С. 471].

Условно речевой процесс можно представить в виде определённой схемы тематического развёртывания. Тема-рематическая организация ранее в основном изучалась на материале письменных текстов на уровне предложения. Были выявлены три типа тема-рематических цепочек (ТРЦ), которые применяются на сегодняшний день для исследования различного текстового материала. Среди них выделяют: 1) ТРЦ со сквозной темой, когда основная тема задаётся в начале текста и проходит центральной линией сквозь текст, 2) ТРЦ тема-рематического происхождения, демонстрирующая ступенчатый характер развёртывания текста и 3) ТРЦ с расчленяющейся темой, внутри которой выделяется несколько других тем [11].

Роль темы в развёртывании диалога представляет особый интерес, поскольку данный тип дискурса изначально имеет свои содержательные и формальные особенности. Однако до сих пор превалирует когезивный подход к описанию диалога. Были предприняты попытки анализа взаимосвязи дискурсивных отрезков различных типов диалога [4, 10]. Преимущественно исследования фокусируются на меха-

низмах реализации линейной связности отрезков диалога. Единство темы позволяет проследить связь между контактными и дистантными репликами. Таким образом, тематическая однородность обеспечивает когерентность диалога, поскольку способствует облегчению восприятия.

Анализ семантических связей реплик в драматургическом диалоге, удалённых друг от друга в текстовом пространстве, требует выделения особых элементов текста, способных его выстраивать и структурировать. Представляется, что ключевые слова являются одним из таких смысловых компонентов, организующих структуру диалога. Ключевые слова реализуют тематическую однородность, служат опорными «вехами» в порождении и восприятии текста. Ключевые слова несут большую смысловую нагрузку, они способны свёртывать информацию, конденсировать основное содержание текста и обнаруживать тематические связи между частями текста. В связи с этим некоторые лингвисты рассматривают набор ключевых слов в качестве текста, что подчёркивает их значимость в формировании темы и в процессе текстообразования в целом [5].

В драматургическом диалоге ключевые слова, отражая тематическую составляющую, выступают в качестве своеобразного механизма тематической спаянности как контактных, так и дистантных реплик, и создают, тем самым, тематическую однородность. Они выступают смысловым центром целого отрезка диалога, обеспечивая развёртывание и продвижение текста.

Согласно нашим наблюдениям, ключевые слова в структуре драматургического диалога характеризуются дискретностью расположения и образуют сложную многоуровневую иерархическую структуру. Проиллюстрируем данное положение на материале фрагмента диалога из пьесы английского драматурга Гарольда Пинтера «The Dumb Waiter». Тематически драматургический диалог представляет собой беседу двух гангстеров Гаса и Бена о футболе:

GUS. Well, we have done in the past, haven't we? Stayed over and watched a **game**, haven't we? For a bit of relaxation. <...>

GUS. I saw the Villa get beat in a cup tie once. Who was it against now? White shirts. It was one-all at half-time. I'll never forget it. Their opponents won by a **penalty**. Talk about drama. Yes, it was a disputed penalty. Disputed. They got beat two-one, anyway, because of it. You were there yourself. <...>

GUS. Yes, you were there. Don't you remember that disputed penalty? <...>

GUS. He went down just inside the area. Then they said he was just acting. I didn't think the other bloke touched him myself. But the referee had the ball on the spot.

BEN. Didn't touch him! What are you talking about? He laid him out flat!

GUS. Not the Villa. The Villa don't **play** that sort of **game**.

BEN. Get out of it (Pause).

GUS. Eh, that must have been here, in Birmingham.

BEN. What must?

GUS. The Villa. That must have been here.

BEN. They were **playing away**.

GUS. Because you know who the other **team** was? It was the Spurs. It was Tottenham Hotspur. <...>

GUS. When's he going to get in touch? (Pause). Yes, I'd like to see another football match. I've always been an ardent **football fan**. Here, what about coming to see the Spurs tomorrow? [H. Pinter, 115-116]

Данный отрывок диалога характеризуется тематической однородностью, так как он подчинён развитию единой темы, что позволяет говорить о его монотематичности.

Выделенные ключевые слова относятся к разным частям речи, и объединяет их то, что они реализуют одну тему, а именно тему футбола. В осмыслении темы важными являются тематические ассоциации, которые вызывают слова одной тематической группы.

В приведённом примере ключевые слова образуют тематическое ядро¹, вокруг которого концентрируются тематически свя-

занные слова или словосочетания, формирующие тематическую периферию². Таким образом, ключевые слова получают расширение за счёт элементов текста, которые определённым образом «нанизываются» на главные и, тем самым, обеспечивают продвижение темы.

Между компонентами одной тематической или предметной группы складываются отношения иерархии. Таким образом, мы можем представить распределение ключевых слов, создающих тематическую однородность, в виде тематических сеток, находящихся в поверхностной структуре диалога. В диалоге расширение ключевых слов имеет следующую структуру:

- 1) game → football match → cup tie
- 2) game → a bit of relaxation, drama
- 3) football fan
- 4) team → The Villa, The Tottenham Spurs, The Spurs, white shirts, to be against, opponents
- 5) to play → to get beat, one-all at half-time, to beat two-one
- 6) to win by penalty → inside the area, spot, ball, referee, to touch, lay out flat, disputed
- 7) to play away

Отношения зависимости между ключевыми словами и словами, образующими тематическую периферию диалога, обеспечивают развёртывание коммуникации и продвижение темы. В данном примере гиперо-гипонимическая связь охватывает и структурирует диалог. Так, гипероним *game* шире по своему значению и включает гипоним *football match*, а ключевое слово *football match* в свою очередь является гиперонимом для слова *cup tie*. Отношения целое-часть, складывающиеся между данными словами служат опорой для понимания темы диалога.

Некоторые ключевые слова, образующие тематическое ядро, не получают расширение в диалоге. Например, ключевое слово *football fan* не имеет тематической периферии. Тематическая периферия дан-

ного ключевого слова выражается не эксплицитно, а имплицитно. Диалог подразумевает, что Гас и Бен являются рьяными футбольными болельщиками. Таким образом, ключевые слова могут получать имплицитное расширение в тексте.

В процессе интерпретации диалога необходимо учитывать образные языковые средства. Так, например, в основе слова *shirts*, образующего тематическую периферию ключевого слова *team*, лежит метонимический перенос значения, и имеются в виду игроки футбольной команды Тоттенхэм, против которой играл футбольный клуб Вилла.

Среди слов, расширяющих тематическое ядро, выделяются также и имена собственные *the Villa*, *the Spurs*, *Tottenham Hotspur*, поскольку диалог посвящён не просто глобальной теме футбола, а игре конкретных команд в кубковых матчах.

Тема, будучи экстралингвистическим фактором текстообразования, является интенционально-обусловленной характеристикой текста. В таком случае необходимо высказать предположение, что эмотивно-оценочные элементы могут расширять значение ключевых слов. Являясь субъективным фактором текстообразования, они также участвуют в развёртывании темы и влияют на понимание. Коммуникативным центром диалога становится обсуждение поражения Виллы в одном из кубковых матчей прошлых лет. В связи с этим, наряду с опорными ключевыми словами, скрепляющими текст и облегчающими его декодирование, можно наблюдать такие слова эмоционально-оценочного характера, как *drama* и *a bit of relaxation*, которые передают отношение героев к футбольной игре, а, следовательно, расширяют ключевое слово *game*.

Эмотивно-оценочные элементы, образующие тематическую периферию диалога, выражают отношение героев к игре. Так, например, слово *disputed* передаёт несогласие гангстера Гаса с назначением пе-

¹ В приведённом отрывке диалога они выделены жирным шрифтом

² В приведённом отрывке диалога они подчёркнуты

нальти. Бен же, другое действующее лицо, наоборот, считает, что пенальти было справедливо назначено за нарушение игроками правил. Такого рода разногласие получает реализацию и на тематическом уровне. Так, слова *to lay out flat* и *to touch* по-разному квалифицируют действия и нарушения игроков во время игры в футбол.

Частота встречаемости ключевого слова в драматургическом диалоге является определяющим фактором его важности для содержания диалога. Иллюстрацией данного положения служит ключевое слово *to play away*, которое повторяется на протяжении

всего диалога шесть раз. Диалог заканчивается также, как и начинался, т. е. попыткой гангстера Бена убедить своего напарника Гаса в том, что команды играют на выезде, и они не смогут посмотреть матчи. Это подчёркивает значимость ключевого слова *to play away* в формировании темы.

Подводя итог, необходимо отметить, что ключевые слова играют определённую роль в текстообразовании драматургического диалога. Они обеспечивают тематическую однородность, а следовательно, являются важными элементами в создании когерентности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Бакланова А. Г. Лингвостилистическая характеристика драмы как типа текста (на материале драмы ГДР): Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1983. – 207 с.
3. Валгина Н. С. Теория текста: учебное пособие [Электронный ресурс]. – URL: <http://evartist.narod.ru/text14/01.htm>.
4. Инфантова Г. Г. Реализация категории связности в устном тексте // Текст. Структура и семантика. – Т. 1. – М., 2001. – С. 54-62.
5. Сахарный Л. В., Сибирский С. А., Штерн А. С. Набор ключевых слов как текст // Психол.-педагог. и лингв. проблемы исследования текста. – Пермь, 1984. – С. 81-83.
6. Скирдач О. М. Лингвистические принципы тематической организации текста (к проблеме динамики текст. стр-р): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1985. – 26 с.
7. Соколова В. Л. Коммуникативная структура англоязычного художественного диалога: на м-ле англояз. прозы и драмы XX в.: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2008. – 250 с.
8. Трошина Н. Н. Лингвостилистический аспект когерентности художественного текста // Лингвостилистические проблемы текста. – М.: МГПИИЯ, 1980. – С. 91-100. – (Сборник научных трудов МГПИИЯ им. Мориса Тореза; вып. 158).
9. Хундснуршер Ф. Основы, развитие и перспективы анализа диалога / Ф. Хундснуршер // Вопросы языкознания. – 1998. – №2. – С. 38-50.
10. Хуссайн С. А. Механизмы когезии реплик в диалогическом единстве: Выражение согласия: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2003. – 21 с.
11. Danes F. Functional sentence perspective and the organization of the text. In: Danes, F. (ed.) Papers of Functional Sentence Perspective. – Prague: Academia, 1974. – p. 106-128.
12. Edmonson W. Spoken Discourse: A Model for Analysis. – London and New York: Longman, 1981. – 217 p.
13. Givo2n T. Functionalism and Grammar. – Amsterdam: John Benjamins, 1995. – 257 p.
14. Hobbs J. R. On the Coherence and Structure of Discourse. – Center for the study of Language and information, Stanford University, 1985. – 36 p.
15. Pinter H. The Dumb Waiter // Хрестоматия по современной драматургии на английском языке. – Ленинград: Просвещение, 1970. – С. 111-132.
16. Rickheit G. Psycholinguistik // G. Rickheit, L. Sichelschmidt, H. Strohner. – Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2004. – 202 S.



УДК 81'42
ББК 80+81.432.1
Филология

ДИСКУРСИВНЫЙ МОДУЛЬ КАК СРЕДСТВО ОБЪЕКТИВАЦИИ ВНУТРИКОНЦЕПТУАЛЬНЫХ И МЕЖКОНЦЕПТУАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ

Кандидат филологических наук И. М. Шеина

В статье рассматривается роль дискурсивных стратегий и тактик в объективации фреймовой и прототипической структуры концепта в дискурсе делового письма. Дискурсивные тактики, представляющие собой линейную последовательность синтагм, выстроенную на основе интеллектуальных операций, позволяют поместить в фокус внимания те признаки концепта, которые способствуют реализации дискурсивной стратегии письма.

Ключевые слова

Дискурс, концепт, фрейм, прототипическая структура, дискурсивная стратегия, дискурсивная тактика

Создавая текст письма, автор совершает отбор и организацию дискурсивных стратегий и тактик, способствующих упорядочению структуры и содержания дискурса и влияющих на развитие и уточнение структуры концепта. Эта организация представляет собой **дискурсивный модуль**, под которым мы понимаем функционально завершенное подвижное объединение дискурсивных тактик на основе общей дискурсивной стратегии, определяемое коммуникативной целью автора, особенностями жанра и характеристиками коммуникантов.

Для разграничения коммуникативной и дискурсивной стратегий важно понимать разницу между практической и коммуникативной целями высказывания.

Коммуникативная стратегия, как представляется, в большей степени связана с

реализацией практической цели всей коммуникативной ситуации, в то время как дискурсивная стратегия связана с коммуникативной целью дискурса.

Обычно в лингвистической литературе дискурсивные стратегии и тактики относят к сфере риторики, вырабатывающей правила наиболее эффективного расположения информации в зависимости от коммуникативной цели. Некоторые авторы считают, что для упорядочения информации в дискурсе необходимо учитывать возможности риторических отношений, или предикатов, понимаемых в риторике как функциональные связи между коммуникативно-значимыми частями дискурса (частями предложения, предложениями, единицами, большими, чем предложение), которые служат для организации информации [3, 7].

Перечисление отношений и предикатов показывает, что их номенклатура крайне неоднородна. С одной стороны, предикаты уточняют объект высказывания, представляя его как единичное по отношению к всеобщему, что, как мы говорили выше, является главной функцией предиката. С другой стороны, выделяется еще целый ряд риторических предикативных функций, обеспечивающих когерентность располагаемой в дискурсе информации и, с этой точки зрения, их можно считать дискурсивными тактиками. Кроме отдельных дискурсивных тактик когерентность информации также обеспечивают «юнкции», под которыми в нашей работе мы понимаем цепочки взаимообусловленных дискурсивных тактик, например: причина – конкретизация – порядок во времени – порядок в пространстве – следствие.

К первой группе дискурсивных тактик можно отнести такие предикаты, как определение, эквивалент, переименование, представитель множества, идентификация, аналогию, контраст, сравнение, классификация, конкретизация, перечисление. Во вторую группу следует включить констатацию факта, постулат, доказательство, свидетельство, иллюстрацию, вывод, условие, причину, следствие, средство, цель, основание для вывода, последовательность, порядок во времени, порядок в пространстве, ссылка. И тот, и другой список так называемых предикатов остается открытым, так как внутри некоторых предикативных парадигм можно обнаружить виды одного риторического отношения, например, «волитивная причина» – «неволитивная причина» [7].

Дискурсивные тактики, или риторические предикаты, фактически организуют сообщаемую информацию таким образом, что она становится более понятной для слушающего или читающего.

Учитывая тот факт, что высказывание уникально, так как коммуникативная ситуация, в которой оно реализуется, также

уникальна, есть все основания полагать, что набор и последовательность дискурсивных тактик не повторяется полностью от письма к письму. Дискурсивный модуль обладает гибкостью, хотя и призван соответствовать универсальным принципам организации делового письма.

Дискурсивный модуль способствует интерпретации концепта путем объективации связей между его характеристиками, а также его связей с другими концептами в дискурсе.

Анализ деловых писем с помощью когнитивной модели жанра показал, что в основе концепта находится фреймовая структура, позволяющая определить его признаки и соотношения между ними. Кроме того, фрейм дает возможность установить место и роль отдельных признаков в дискурсе. Например, концепт «price» может быть представлен следующим образом: некоторое количество денег, которое один субъект должен передать другому субъекту (в случае покупки товара) и которое служит мерой стоимости товара, передаваемого в обмен на деньги.

Вместе с тем важно подчеркнуть, что фреймовая основа содержания концепта органично сочетается с полемым принципом его организации, в соответствии с которым в структуре концепта выделяется ядро, выражающее наиболее существенные знания об отражаемом объекте или явлении, приядерную зону, а также ближайшую и дальнюю периферию [2, 4, 1].

Такая модель структуры концепта является по своей сути прототипической, что свидетельствует о единстве устройства концептуальной картины мира.

Рассмотрим концепт «price», часто используемый в официально-деловом дискурсе. В соответствии с тезаурусом Роже [9] он является членом категории «monetary relations», что дает возможность сопоставить его с такими концептами, как «cost», «charge», «quotation» и др.

В соответствии с данными тезауруса и толкового словаря [8, 9] в ядре прототи-

пической модели концепта «price» располагаются признаки «monetary» и «relations», первый из которых уточняется метаконцептом «количество» (amount of money), а второй признаком «участники» отношений. В приядерной зоне находятся признаки, конкретизирующие признак «отношения» между участниками через состояние «expected», действия «require» и «give», а также объект действий «товар». Действия «require» и «give» находятся в причинно-следственных отношениях. Ближайшая периферия концепта включает признаки, являющиеся результатом его

метафоризации: «action», «experience», которые уточняются признаком «unwelcome», служащим качественной характеристикой действия и состояния, а также целью действия «achieve an objective». При этом действие или состояние являются условиями достижения цели. На дальней периферии модели находятся признаки, реализуемые концептом вербально лишь в нескольких устойчивых выражениях и относящиеся к первичному значению латинского слова «pretium», от которого произошло английское «price»: «value» и «reward» (beyond price).

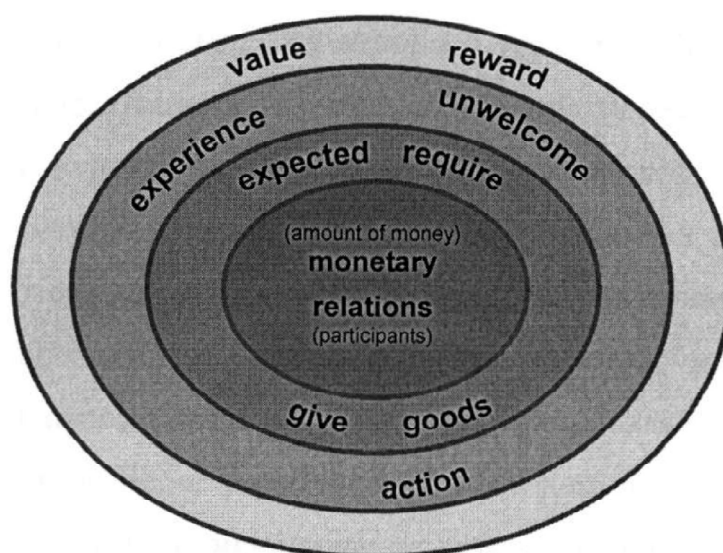


Рис. 1. Прототипическая структура концепта «price»

При модификации концепта в дискурсе часть дискурсивных тактик способствует объективации и уточнению прототипической структуры концепта, а другая их часть обеспечивает раскрытие фреймовых связей между признаками концепта.

Рассмотрим, как происходит объективация внутриконцептуальных и межконцептуальных связей с помощью дискурсивных тактик двух видов на примере еще одного письма-отчета финансовой анали-

тической компании.

Ключевым концептом письма является концепт stock market/equity market. Сравнение определений соответствующей лексики в толковых и энциклопедических словарях и применение методов компонентного анализа, концептуального анализа и семантического метаязыка позволил выявить фреймовую и прототипическую структуры концепта. Некоторые определения из специальных экономических

словарей приведены ниже:

«A **stock market** or **equity market** is a loose network of economic transactions for the trading of company stock (shares) at an agreed price» [6].

«A market that gives companies a way to raise needed capital and gives investors an opportunity for gain by allowing those companies' stock shares to be traded» [5].

Фреймовая структура концепта базируется, прежде всего, на трех контрагентах, которые обеспечивают функционирование этой экономической деятельности: инвесторы (разных видов), финансово-экономические (инвестиционные) компании и предприятия. Причина действий каждого из контрагентов – «потребность» в деньгах (у предприятий – в виде капитала), результат действий – выгода. Предприятия участвуют в двух видах действий: это их основная деятельность, которая приносит прибыль (в дефинициях это обозначено концептом «performance»), и действия по выпуску акций. Инвестиционные компании представляют анализ и рекомендации для инвесторов, инвесторы отдают деньги предприятиям и получают (или не получают) дивиденды, то есть приобретенные ценные бумаги либо растут в цене, либо падают. Таким образом, к каждому из контрагентов приписаны слоты «действие» (у предприятий – два слота «действие»), «объект» (то, дается другому контрагенту), «причина», «результат». Концептуальный анализ показывает, что весь фрейм локализован во времени и пространстве, хотя в словарных дефинициях этот признак не отражен. Но рынок ценных бумаг без локализации во времени и пространстве существует лишь абстрактно, потому что сам род деятельности предполагает зависимость от состояния экономики в конкретный период времени в определенном регионе.

В ядре прототипической структуры концепта находятся постоянные признаки, не имеющие вариаций. Это: «network», «loose», «economic» и «transactions». При-

ядерная зона содержит признаки «participants», «shares» и «stock exchange», так как они обязательны для данного концепта.

На самой дальней периферии располагаются признаки, появившиеся у концепта в результате метафоризации: «up» и «down». («In premarket trading Wednesday, Citi shares were **down** more than 3%», «Shares of Regions Financial were **up** almost 4%», «Treasury **dropped**, pushing the yield up to 2.19% from 2.11% late Tuesday» и пр.). Концептуальный анализ дает возможность утверждать, что это основная сфера-источник для данного концепта, представляющая фондовый рынок как объект постоянно находящийся в движении по направлению вверх или вниз.

Письмо инвестиционной компании основано на дискурсивной стратегии убеждения путем объяснения. Приведенная ниже таблица показывает, как дискурсивный модуль письма позволяет «высветлить», или, иными словами, поместить в фокус внимания уточненные признаки концепта за счет тактик, объективирующих прототипические связи (в левом столбце), и одновременно раскрыть его фреймовую структуру с помощью тактик, объективирующих пропозициональные связи (в правом столбце). При этом мы обозначили инвестиционную компанию как «контрагент 1», рынок ценных бумаг – «контрагент 2», инвесторы – «контрагент 3».

Как видим, в первом абзаце текста письма в фокус внимания попадают не столько ядерные признаки ключевого концепта (loose network), сколько признаки ближней и дальней периферии, при этом последние используются для метафорической оценки первых: рынок ценных бумаг оценивается с точки зрения «повышения – понижения», о чем свидетельствуют признаки «down», «plunged», «default», «growth», «volatility». Таким образом, прототипические связи в структуре концепта упорядочиваются с помощью механизма метафоризации и метаконцепта «движе-

Дискурсивные тактики, объективирующие прототипические связи	Текст письма	Дискурсивные тактики, объективирующие пропозициональные связи
Оценка	Firebird Aurora Fund was down 13.6% in May,	Констатация факта (контрагент 1 – состояние), порядок во времени
Оценка	a terrible month for equities and other «risk assets»,	Объект – состояние
	which were virtually all affected by deepening concerns over the sovereign debt crisis in Europe	Причина состояния
Аналогия (метафора, метонимия)	May turned into a bloodbath	Контрагент 2 – состояние
	as investors panicked when the word «default» was mentioned in connection with Greece and its Mediterranean neighbors,	Причина состояния контрагента 2, Контрагент 3 состояние
	despite protestations from EU leaders that no form of debt restructuring would be allowed to happen at this time.	Условие Постулат (утверждение, требующее подтверждения)

ние (вверх – вниз)».

Во второй группе тактик преобладает юнкция «причина – следствие», дополняемая тактиками «констатация факта» и «постулат». С точки зрения дискурсивного модуля это необходимо для реализации стратегии убеждение путем объяснения, а с точки зрения пропозициональных связей это позволяет поместить в фокус внимания слоты «причина» и «результат».

Итак, на уровне дискурса упорядочение

информации осуществляется за счет дискурсивных тактик, представляющих собой линейную последовательность синтагм (смысловых блоков), выстроенную на основе интеллектуальных операций, демонстрирующих логические связи между отдельными фрагментами опыта. Отбор и последовательность тактик определяется дискурсивной стратегией, избираемой в зависимости от коммуникативной цели высказывания.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бабенко Л. Г. Концепт и концептосфера в аспекте моделирования // Международный конгресс по когнитивной лингвистике: Сб. материалов. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2006.

Аналогия (метафора)	The Euro plunged accordingly	Причина
Аналогия (метафора)	depressing the carrying prices of the half of our portfolio denominated in the common currency or others linked to it.	Следствие
Аналогия (метафора)	In June, however, markets have begun to snap back,	Порядок во времени
Сравнение	as they did in March after a similar fear-induced selloff had gripped markets in February	Констатация факта (контрагент 2 – действие + контрагент2 состояние)
Аналогия (метафора)	It seems that volatility will persist for some time,	Постулат
	but we believe it is best to stay the course with the portfolio more or less as currently constructed	Постулат
	because we believe the valuations remain compelling	Причина
Аналогия (метафора)	Even as the economic fundamentals of the region are continuing to show signs of a return to relatively robust growth.	Условие

2. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста. Антология / Под ред. В. П. Нерознака. – М., 1997.

3. Маккьюнин К. Дискурсивные стратегии для синтеза текста на естественном языке / пер. с англ. // Новое в зарубежной лингвистике. – 1989. – Вып. 24. – С. 292-310.

4. Огнева Е. А. Степень искажения фреймовой структуры текста-источника при переводе // Вопросы когнитивной лингвистики (Тамбов). – 2008. – № 1(14). – С. 39-52.

5. Cambridge Business English Dictionary. – Cambridge, Cambridge University Press, 2007.

6. Longman Business English Dictionary. – Longman Group UK Limited, Harlow, 2000.

7. Mann W. C., Thompson S. A. Relational Propositions in Discourse // Discourse Processes. – 1986. – V. 9. – №. 1. – Jan-Mar. – P. 57-90.

8. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / by A. S. Hornby, ed. by S. Wehmeier. – 7th ed. – Oxford, Oxford University Press, 2005. – 1780 p.

9. Roget P. M. Roget's Thesaurus of English Words and Phrases. – Toronto, Ontario: Penguin, 2011. – 1440 p.



УДК 81'42
ББК 80+81.432.1
Филология

ЕДИНИЦЫ И СПОСОБЫ ЯЗЫКОВОЙ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ

Кандидат филологических наук И. М. Шеина

В статье определяются единицы и способы упорядочения лингвистического и экстралингвистического опыта в концептуальной и языковой картинах мира. Единицами концептуализации являются концепт, фрейм и категория, в то время, как метаконцепт, пропозиция и категоризация служат способами концептуализации. В качестве единиц были выбраны базовые ментальные структуры, объективирующиеся в языке, а в качестве способов – средства, используемые для организации этих ментальных структур в процессе их объективации.

Ключевые слова

Языковая концептуализация, концепт, фрейм и категория, метаконцепт, пропозиция, категоризация

Процесс познания не ограничивается сферой языка, но язык отражает его особенности, а процесс познания, с другой стороны, обуславливает организацию языка, динамику его использования, изменения, происходящие в языке. Языковые единицы имеют значение, если они активизируют для участников коммуникации определенные сферы опыта и знаний с учетом особенностей коммуникативной ситуации.

Ментальные репрезентации знаний не являются статичными структурами, они участвуют в процессе переработки информации. Они также не являются детальными копиями или ментальными «картинками» объектов и явлений реального мира. Они организованы в виде когнитивных моделей и концептуальных структур.

Когнитивные модели и концептуаль-

ные структуры способствуют отражению действительности в языке, функционируя на каждом его уровне от морфемы до текста и создавая возможность описания языка в единой парадигме смыслов, имеющей своим стержнем концепт – выраженную знаком динамическую единицу познания.

Данное обстоятельство позволяет рассматривать упорядочение вербального и невербального опыта и говорить о возможностях концептуализации как процесса, лежащего в основе создания концептуальной картины мира.

Е. С. Кубрякова отмечает, что не все в сознании человека представлено специальными вербальными обозначениями, но то, что выражено знаком, обладает исключительной значимостью, в то время как невербализованные знания выступа-

ют как неявные и неосознаваемые. В сознании человека существует различие между вербализованными и невербализованными концептами, причем структуризация последних возможна только через вербализацию. Тем самым Е. С. Кубрякова подчеркивает, что именно язык создает возможности обозначения границ концепта [5].

С этой точки зрения концептуализация заключается в осмыслении поступающей информации и приводит к образованию концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы в психике человека [Там же] и может быть, несколько перефразируя Ф. Кликса, названа «ментальной классификацией» [З. С. 97].

Языковую концептуализацию следует определять как процесс использования ментальных структур и средств языка для структурирования информации, поступающей через вербальный и невербальный каналы, а также как результат объективации и упорядочения опыта в языковой картине мира.

Единицами такого упорядочения лингвистического и экстралингвистического опыта являются базовые концептуальные структуры: концепты, фреймы и категории. Помимо единиц мы выделяем способы концептуализации, которые служат материалом или инструментом для формирования единиц. К способам мы относим метконцепты, пропозиции и категоризацию.

Большинство исследователей разделяют точку зрения Е. С. Кубряковой, трактующей «концепт» как совокупность идей, представлений, образов, то есть любых ментальных репрезентаций. В книге «Язык и знание» автор определяет концепты как целостные содержательные единицы, соотносённые со знанием о мире и референционально выводящие в этот мир [5].

При формировании концепта основная цель заключается в объединении всех существенных признаков в целостную еди-

ницу, упорядочивающую определенный фрагмент действительности. Целостность концепта обеспечивается связями между признаками, и концепт в этом смысле является собирательной единицей, объективно отражающей коллективный опыт.

Мы определяем концепт как единицу познания, представляющую собой ментальную структуру, зафиксированную коллективным опытом, в которую входят: сумма основных характеристик референта, оценка этих характеристик (признаков), а также сумма отношений к референту со стороны познающего субъекта. Концепт соотносится со значением, но в отличие от последнего, которое также является ментальным образованием, концепт содержит потенциал изменений, так как значение единично и ситуативно и относится к концепту как единичное к общему.

Изменения в опыте приводят к изменениям в структуре концепта, которые отражаются в появлении новых значений, оценок и отношений. Так, в структуре концепта «революция» как «радикального преобразования социального уклада» за последнее время в русском языке произошла замена положительной оценки референта (народная революция, национально-освободительная революция, революционный дух, революционный подъем и т. д.) на нейтральную или отрицательную (Октябрьская революция – октябрьский переворот), что привело к снятию противопоставления между словами «революция» и «переворот», характерного для советского периода нашей истории.

Концепт может расширяться за счет научных и технических открытий, внедряющихся в бытовое сознание, например, концепт «клонирование», некогда сводившийся к трактовке «воссоздание целостного абсолютно идентичного организма», теперь расширился за счет применения технологий клонирования к выращиванию отдельных органов или тканей в медицинских целях. Кроме того, содержание

концепта может расширяться за счет семантического заимствования. Так, концепт «вызов» как «приглашение к состязанию, поединку» в последние годы расширил свой объем в русском языке за счет семантического заимствования из английского языка и приобрел набор дополнительных признаков: «трудность или препятствие, которое необходимо преодолеть».

По мере развития концепта он находит новое вербальное воплощение в языке за счет семантики языковых единиц. Между концептом и лексемой нет изоморфизма или однозначного соответствия. Один концепт может быть выражен несколькими лексемами, в то же время одна и та же лексема в разных значениях может входить в сферу нескольких концептов. Например, лексема «civil», даже если ее переводить на русский язык одним и тем же словом «гражданский» манифестирует принадлежность к целому ряду концептов, что видно из таких противопоставлений, как гражданская (невоенная) авиация, гражданское право (неуголовное), гражданский брак (нецерковный), вежливое поведение (негрубое) и др. В то же время эти значения объединены центральным значением лексемы – относящийся к гражданам или к гражданству. Отсюда можно сделать следующий вывод: концепт «гражданин» в английском языковом опыте имеет ряд дистинктивных признаков, вытекающих из значений слова «civil».

По сравнению с концептом фрейм является единицей более высокого порядка, но обе единицы взаимопроницаемы.

Фрейм как единица концептуализации является структурой данных для представления стереотипной ситуации и связан с возникающей в процессе познания необходимостью сориентироваться в новой ситуации или по-новому взглянуть на известные объекты [7].

С каждым фреймом ассоциирована информация разных видов. Одна ее часть указывает, каким образом следует исполь-

зовать данный фрейм, другая – что предположительно может повлечь за собой его выполнение, третья – что следует предпринять, если эти ожидания не подтверждаются.

Таким образом, если концепт – это структура, определяющая содержание высказывание, то фрейм – это структура, определяющая организацию высказывания, включая локализацию содержания во времени и пространстве и другие аспекты коммуникативной ситуации. Именно это делает фрейм единицей более высокого порядка по отношению к концепту.

Вместе с тем содержание концепта как структура может быть представлено в виде фрейма, что делает указанные единицы соотносимыми.

Фреймы, как и другие виды схем, – это сложные системы, связанные между собой разными отношениями пропозиций. Эта точка зрения разделяется многими авторами, хотя иногда с оговорками. Ю. Н. Караулов, например, отмечает, что основной составляющей единицей схемы, если последняя понимается как «интерпретированная схема внешних действий», является двигательный образ. Однако двигательное представление внешних действий может выражаться пропозицией [2].

Все вышесказанное подводит нас к выводу, что фрейм с его пропозициональной структурой является достаточно универсальным инструментом и может выполнять в процессах языковой концептуализации ряд функций, таких как:

- быть средством создания концептуальных структур для отдельных фрагментов опыта;
- участвовать в процессе активизации необходимых сфер опыта в процессе передачи информации и ее восприятия;
- представлять возможность для проверки «правильности» получаемой информации или развертывающейся ситуации (то есть степени ее соответствия предшествующему опыту);

- представлять возможности для моделирования контекста общения (в сущности, типовая коммуникативная ситуация уже имеет структуру фрейма);

- подводить новое знание об объектах и событиях под определенные категории, включая их в знакомые фреймы;

- служить методом для моделирования семантических структур.

Еще одной единицей концептуализации как процесса упорядочения опыта является категория.

Существуют различные подходы к изучению категорий, некоторые исследователи придерживаются мнения, что категория может существовать только на языковом уровне. Но есть и другая точка зрения, которую мы разделяем и которая сформулирована в работе А. А. Худякова: «понятийные категории – это релевантные для языка ментальные категории, ориентированные, с одной стороны, на логико-психологические категории, а с другой – на семантические категории языка. Представляя собой опосредованный универсальными законами мышления результат человеческого опыта, они, в свою очередь, являются основой семантических структур языка, необходимой предпосылкой функционирования языковой системы в целом» [9. С. 47].

При рассмотрении категории в когнитивной перспективе [5, 8, 10-12] следует обратиться к определению этой единицы, данному Е. С. Кубряковой, в соответствии с которым под категорией понимается рубрика опыта, которая позволяет увидеть мир в «главных атрибутах его бытия и функционирования» [5. С. 307]. Формирование категорий происходит на основе работы всех органов чувств, но все полученные данные обрабатываются с помощью языка. Отмечается также, что «...к какому бы типу ни принадлежала изучаемая категория (классическому, аристотелевскому или прототипическому, естественному и т. д.), основана она на общей идее, общем концепте, так или иначе объединяющем

отдельные члены одной категории» [Там же. С. 319], т. е. концепт является когнитивным основанием для выделения категории любого типа.

Категории формируются в процессе и результате категоризации, которую следует, по нашему мнению, трактовать как один из способов концептуализации. Категоризация, как указывает Е. С. Кубрякова, представляет собой «...не только акт причисления единицы к своему множеству, это гораздо более сложный процесс формирования и выделения самих категорий по обнаруженным в анализируемых явлениях сходных им аналогичным сущностным признакам или свойствам. Механизмы таких процессов направлены на то, чтобы за внешним разнообразием атрибутов разных объектов и событий увидеть некое **сходство** или даже относительное **тождество**. Категоризация мира – это процесс и результат когнитивной деятельности человека, итог классификации (таксономии) окружающего его мира и вычленения отдельных единиц (таксонов) в произведенной классификации, когда конечным итогом указанной деятельности оказывается формирование особой категории, позволяющей увидеть мир в главных атрибутах его бытия и функционирования» [Там же. С. 307].

В то же время категоризация является неотъемлемым механизмом, участвующим в формировании структуры концепта. Приведем фрагмент делового письма, в котором показано формирование нового концепта на основе концептов, существующих уже в сознании носителей русского языка.

«Высоко оценивая достижения компании, сообщаем, что по результатам оценки деятельности поставщиков продукции (услуг) на соответствие нормам законодательства РФ и требованиям банковских учреждений, Ваша организация занесена в федеральный **Реестр добросовестных поставщиков** по итогам деятельности за 2008 год.

Включение компании в Реестр состоялось на основе анализа данных общедоступных открытых источников: официальных сайтов о размещении заказов, реестров госконтрактов, реестров недобросовестных поставщиков, данных госстатистики. При этом рассматривалась информация: о качестве товаров, работ, услуг (наличие сертификатов, дипломов, отзывов), выполнении контрактов для госнужд, финансовом положении организации».

Свидетельством того, что сформирован новый концепт, является контекстуальное значение словосочетания «обросовестный поставщик», проявляющееся в противопоставлении одной группы объектов другой группе по общему признаку (добросовестность – недобросовестность) и в категориальном показателе «реестр».

Другим способом концептуализации являются метаконцепты, которые можно соотнести с тем, что А. Я. Гуревич называет «определяющими категориями человеческого сознания», такие, как «время», «пространство», «изменение», «причина» и др. [1].

В нашем понимании метаконцепт представляет собой одну из основных характеристик бытия, устанавливающую параметры существования концепта. Метаконцепт может функционировать как концепт, но он обладает своими особыми функциями как способ концептуализации. Например, концепт «время» является совокупностью признаков, характеризующих отдельные проявления этого абстрактного феномена в реальной действительности. В этом случае он может выступать как время года, как секунды, минуты, часы и т. д., как возраст – как детство, отрочество, юность и т. д., как смена дня и ночи. С другой стороны, как континуум, стремящийся в бесконечность, время пронизывает все формы бытия, что делает его метаконцептом.

Функции можно показать на следующих примерах. Так, через призму «изме-

нений» можно структурировать любой участок или фрагмент картины мира, так как изменению подвергается как сама действительность, так и наша оценка того, что происходит (не происходит) в действительности. Такие метаконцепты, как «время», «пространство», «количество», «качество», «симметрия» и ряд других, позволяют организовать признаки концепта в рамках определенного типа семантической связи (например, объект – качество объекта, действие – качество действия и т. п.), а также расположить концепты в рамках определенной категории (например, по степени интенсивности признака: big – great – huge – enormous – immense, etc.).

Установление единой основы, объединяющей признаки концепта и сами концепты в рамках категории – ведущая функция метаконцепта.

К основополагающим характеристикам бытия, несомненно, относятся: пространство, время, качество, количество, оценка, функция, симметрия, баланс, взаимозависимость, изменение и т. д. Список метаконцептов не определен окончательно, так как не окончательно определены все законы бытия. Важнее, вероятно, определить критерии выделения метаконцептов, отделяющие их от концептов.

Метаконцепт является *инструментом* категоризации опыта. Уточнение этого базового понятия требует более подробного анализа существующей терминологии и практики ее использования. Пожалуй, единственное, что не подвергается сомнению в отношении метаконцептов – это их мощнейший потенциал обобщения, что отмечается всеми авторами. Однако, более подробное ознакомление со специальными исследованиями в области когнитологии и лингвокультурологии свидетельствует об объективно существующем терминологическом разномыслии, когда термины «концепт», «метаконцепт», «эпистема» часто относят к достаточно близким или даже тождественным явлениям. Рас-

смотрим это подробнее.

Понятие «эпистема» стало достаточно популярным после выхода книги М. Фуко «Слова и вещи. Археология гуманитарных наук», где этот термин обозначал три историко-культурных пласта, три поля когниции: Возрождение, классический рационализм и современность. В дальнейшем происходит переосмысление и уточнение данного понятия. Эпистемами, в частности, называют «... явления, которые как бы концентрируют в себе колоссальные усилия человечества, ... понятия, содержащие неохватную и непосильную единичному человеческому разуму программу историко-культурного развития» [6. С. 67]. Такая интерпретация позволяет рассматривать эпистемы в качестве системообразующих элементов образовательного процесса и процесса познания в целом [Там же. С. 72].

Сам автор указывает на близость эпистемы и понятия, подчеркивая, что «в сущности, каждое понятие есть эпистема, в свернутом виде содержащая огромную информацию» [Там же]. При таком подходе эпистема становится неким тематическим комплексным обобщением, одним из важнейших способов систематизации опыта, наиболее эффективным в дидактике как «стержень» для интеграции междисциплинарного знания.

Из данных определений проистекает существенное, на наш взгляд, отличие между понятиями «эпистема» и «метаконцепт». Если первое можно рассматривать как *способ систематизации знания*, то второе – как *способ познания, инструмент* выявления связей между явлениями и процессами окружающего мира. Именно поэтому, на наш взгляд, «эпистема» и «метаконцепт» относятся к разнорядковым явлениям и не должны смешиваться. Убедительным представляется критерий вычленения метаконцептов, предложенный Я. М. Колкером и Е. С. Устиновой – возможность применения данной характеристики бытия ко всем

сферам знания, включая законы природы, человека и весь спектр его отношений с окружающей действительностью [4. С. 42].

Структура метаконцепта определяется двумя факторами: во-первых, он существует в той системе координат, которую задает концептуализирующий субъект: время, пространство, оценка и другие метаконцепты для реализации своих функций нуждаются в определенной точке отсчета. Например, «изменение» можно отследить только от определенного фиксированного состояния. Во-вторых, метаконцепт, являясь способом концептуализации, позволяет упорядочить признаки объекта высказывания, определяя их взаимосвязи и устанавливая потенциальную роль каждого из них в иерархии признаков, зависящей от коммуникативной интенции.

Если концептуализация означает не только членение наших представлений об окружающей действительности и рубрикации, но и установление связей между единицами концептуальной картины мира, то одним из способов концептуализации следует признать пропозицию, которую мы, вслед за З. Вендлером, рассматриваем как определенную логическую константу, сохраняющуюся при всех изменениях модальности высказывания [13], и как отношение между элементами концептуальных структур и когнитивных моделей [2].

При таком подходе пропозиция помогает установить глубинные синтаксические отношения в высказывании и определить соответствие фрейма, лежащего в основе дискурса, фрейму как единице концептуализации, то есть фрейму, рассматриваемому как концептуальная структура для представления стереотипной ситуации.

Единицы и способы языковой концептуализации взаимодействуют между собой, обеспечивая когерентность и когезию высказывания как результата осмысления и упорядочения мировидения. В высказы-

вании даже на уровне предложения устанавливаются связи между концептами, определяемые фреймовой структурой плана содержания и атрибутивно-предикативными связями плана выражения, что, в свою очередь, обуславливает функционирование пропозиций и метаконцептов.

Приведем пример делового письма, в основе которого лежит взаимодействие двух концептов, структуры которых определяют развитие высказывания, являющегося примером официально-делового дискурса.

«Dear Sir:

On behalf of our company, we thank you for your ordered products. However, we are sorry to tell you that for now we cannot load your order because of unanticipated shipment delay from our overseas suppliers.

But we will soon deliver your order upon the arrival of the goods. Yet we cannot give you the exact shipping date for now.

Thank you for your understanding for this matter.

Very truly ...».

Стержень этого письма очерчивается линией между двумя концептами: извинение и обещание. Что касается структуры концепта «извинение», то она состоит в следующем: субъект производит речевое действие, выражающее сожаление субъекта по поводу совершения действия, причинившего ущерб другому субъекту. Другой концепт – обещание – основан на логической цепочке, в соответствии с которой следствием обещания станет действие, улучшающее состояние другого субъекта.

Вышеприведенный образец дискурса иллюстрирует то, как происходит упорядочение лингвистического оформления коммуникативной ситуации с помощью концептов «извинение» и «обещание».

Структуры этих концептов предполагают наличие таких способов концептуализации, как:

- метаконцепты «конфликт» (который реализуется в извинении), «баланс» (к ко-

торому приходят мнения конфликтующих сторон), «оценка» (оценка степени сложности возникшей ситуации), «причина» (нарушение обязательств со стороны партнеров), «следствие» (задержка), «локализация во времени» (неопределенная дата в будущем);

- пропозиции, представляющие предикатно-актантные цепочки, одна из которых ведет от состояния субъекта (сожаление) к причине состояния (почему сожалеет) далее к причине негативно повлиявшего на адресата действия (опоздание), а другая от следствия (не получил товар) к будущему действию, призванному разрешить конфликт;

- категоризацию, проявляющуюся в моделировании коммуникативной ситуации, носящей стандартизированный характер и приобретающую вид фрейма, каждый слот которого может быть наполнен одним из концептов, входящих в следующие категории: «заказчик», «поставщик», «товар», «заказ», «доставка».

Как видно из вышеизложенного, структура концепта предопределяет функционирование единиц и способов концептуализации как на уровне слова, так и на уровне дискурса.

Проведенное исследование показало, что когнитивная наука, направленная на упорядочение лингвистического и экстралингвистического опыта, может предложить как единицы, так и способы концептуализации. Основной единицей, как показывают теоретические и практические исследования, является концепт, структура которого предполагает взаимодействие других единиц концептуализации (фрейма и категории) и способов концептуализации (метаконцепта, пропозиции и категоризации).

В свою очередь, взаимодействие единиц и способов концептуализации свидетельствует об их взаимозависимости, предполагающей системный характер процессов концептуализации, что приводит к необходимости более детального

рассмотрения соотношения между единицами и способами в различных аспектах.

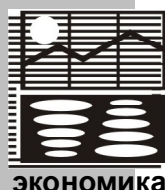
Объективация единиц и способов язы-

ковой концептуализации связывает ментальный и языковой уровни, эксплицируя процесс членения лингвистического и экстралингвистического опыта.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры. – М.: Искусство, 1984. – 350 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
3. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. – М.: Прогресс, 1983. – 300 с.
4. Колкер Я. М., Устинова Е.С. Концептуальные основы когнитивно-коммуникативного глобально-ориентированного преподавания иностранных языков в высшей школе // Школа будущего. (Рязань: Рязанский гос. ун-т имени С.А. Есенина). – 2009. – № 5. – С. 41-50.
5. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М.: Языки славян. культуры, 2004. – 560 с.
6. Лысенко В. Философию и практику глобального образования – российской школе // Народное образование. (М.: Автономная некоммерческая организация «ИД «Народное образование»). – 1994. – № 9-10. – С. 10-16.
7. Минский М. Фреймы для представления знаний. – М.: Энергия, 1979. – 151 с.
8. Ноздрина Л. А. О категориальном статусе некоторых языковых явлений // Вестник Воронежского гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – С. 39-46.
9. Худяков А. А. Теоретическая грамматика английского языка. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
10. Lakoff G. Categories: an Essay in Cognitive Linguistics // Linguistics in the Morning Calm / Linguistic Society of Korea (ed.). – Seoul: Hanshin, 1983. – P. 139-194.
11. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind. – Chicago: University of Chicago Press, 1987. – 614 p.
12. Rosch E. Cognitive representations of semantic categories // Journal of Experimental Psychology: General. (Washington: American Psychological Association). – 1975. – Vol. 104. – P. 192-233.
13. Vendler Z. Say what you think // Studies in thought and language / ed. by J. L. Cowan. – Tuscon: University of Arizona Press, 1970. – P. 79-98.

УДК 330.342
ББК 65.291.93
Экономика



ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И РАЗВИТИЯ ПРЕДПРИЯТИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Кандидат экономических наук А. Г. Коряков

В данной статье исследуется проблематика обеспечения в современных условиях устойчивого развития российских предприятий, анализируется содержание понятия экономической устойчивости предприятий и, основываясь на концепции устойчивого развития, формируется теоретическая база для формирования инструментария обеспечения экономической устойчивости отечественных предприятий.

Ключевые слова

Устойчивое развитие, экономическая устойчивость предприятия, глобализация, тип экономического роста, экстенсивный рост, интенсивный рост

Введение

Изучение мирового опыта формирования и реализации модели устойчивого развития с целью использования его в России приобретает особую актуальность в современных условиях и требует глубоких исследований теоретических и прикладных аспектов этой проблемы¹. Достичь устойчивого развития можно лишь совместными усилиями всех государств, однако реализовывать концепцию устойчивого развития должна каждая отдельная страна². Данная модель в условиях России должна обеспечивать сбалансированное динамическое равновесие между компонентами интегрированной экосистемы в течение определенного промежутка времени на всех уровнях – на уровне экономики страны, регионов, на уровне экономики отраслей промышленности и конкретных предприятий³.

Концепция устойчивого развития, ее применение на уровне предприятия

Концепция устойчивого развития общества является общей концепцией, которая формирует базу для формирования предпосылок и реализации механизмов для обеспечения устойчивого развития экономик конкретных стран, регионов, отраслей экономики, предприятий. Сосредоточимся на анализе теоретических аспектов устойчивого развития предприятий.

Функционирование современных предприятий понимают как текущую производственно-хозяйственную деятельность в рамках достигнутого качества, направленную на реализацию всех производственных функций для удовлетворения общественных потребностей в благах и услугах⁴, однако нестабильность рыночной среды, неопределенность будущих ориентиров

деятельности предприятий обуславливает необходимость создания предпосылок для обеспечения их устойчивого функционирования и развития, что позволит выявить резервы и возможности развития предприятия, а также своевременно реагировать на возникновение кризисных ситуаций. Указанное развитие с точки зрения парадигмы устойчивого развития общества должно использовать инструментарий и ориентироваться на достижение тех общих целей, которые предопределены концепцией устойчивого развития.

Понятие экономической устойчивости предприятий

Понятие устойчивости используется для описания устойчивости какой-либо черты поведения системы (постоянство состояния системы (его неизменность во времени) или постоянство некоторой последовательности состояний, присущих системе в процессе ее движения) и рассматривается как свойство системы возвращаться к равновесному состоянию или циклическому режиму после устранения влияния негативных факторов, что вызвало нарушение последних⁵. С другой стороны, устойчивость трактуется как свойство системы так реагировать на изменения внешней среды, чтобы не только генерировать факторы, которые обуславливают ее равновесное состояние, но и обеспечивать дальнейшее развитие, что обусловлено его способностью сохранять равновесие и возвращаться в исходное положение независимо от внешнего воздействия.

В большом экономическом словаре устойчивость предприятий трактуется как постоянство, неподверженность риску потерь и убытков⁶. Устойчивость – это стабильность системы, является одним из основных понятий общей теории систем. Устойчивость предприятий предполагает гибкое реагирование на все внешние и внутренние воздействия для того, чтобы не предотвращать новые обстоятельства, свойства и отношения, а умело использо-

вать их для постоянного обновления и самосовершенствования⁷.

Устойчивость – это способность предприятия как экономической системы сохранять равновесное состояние в процессе своего функционирования, не выходя за пределы области значений ключевых параметров, обеспечивая допустимую степень риска, свободно маневрировать в условиях действия дестабилизирующих факторов, адаптироваться и выполнять поставленные задачи. То есть предприятия, которые функционируют в рыночных условиях, характеризующихся высоким уровнем колебаний ключевых факторов во внешней среде, должны сохранять равновесное состояние за счет принятия управленческих решений, способных максимально снизить возможные потери от неопределенности⁸.

Устойчивость – это способность системы сохранять работоспособное состояние по достижению запланированных результатов при наличии различных воздействий, способность сохранять организацию и выполнять функции, несмотря на негативное влияние факторов внешней и внутренней среды, находясь при этом в состоянии динамического равновесия⁹.

Неоклассическая экономическая теория утверждает, что созданный человеком капитал в виде денег, идей и технологий является почти идеальным заменителем природного капитала. Однако, для достижения устойчивого развития следует увеличивать общую сумму капитала (природный плюс искусственный). Такая ситуация определяется как слабая устойчивость, базирующаяся на взаимозаменяемости капиталов. Сильная устойчивость требует отдельного сохранения как искусственного, так и природного капитала, поскольку они взаимодополняют, а не заменяют друг друга в большинстве производственных функций¹⁰. Процесс управления устойчивостью предприятия, имеет сложный характер, требует учета большого количества факторов при принятии реше-

ний, учета особенностей действующего законодательства, современных форм организации бизнеса, рыночной конъюнктуры и т.п.¹¹.

Таким образом, устойчивость предприятий отражает его текущее состояние, позволяет снизить их возможные потери от негативного влияния факторов внешней среды, является основой стабильности функционирования предприятия на рынке и развития в соответствии современными рыночными, ресурсными, технологическими, организационно-экономическими и другими условиями хозяйствования.

Обзор экономической литературы свидетельствует о существовании значитель-

ного количества видов устойчивости предприятий: экономической, финансовой, технической и технологической, рыночной, организационной, кадровой, экологической, стратегической устойчивости, устойчивости ликвидности и развития, устойчивости предпринимательских структур, устойчивости внешних связей, социально-психологической, коммуникационной, инновационной, структурной и др.¹² Главным компонентом общей устойчивости предприятий в современных условиях является экономическая устойчивость предприятия, которая по-разному трактуется учеными из-за большого количества характеристик, отражающих ее сущностно-содержательное наполнение

Таблица 1.

Содержание экономической устойчивости предприятия

Автор	Определение
Анохин С.Н. ¹³	Такое состояние равновесия предприятия, при котором экономические и управленческие решения обладают способностью регулировать основные факторы устойчивости состояния предприятия: управление, производство, финансы, персонал и стратегии в заданных пределах риска
Брянцева И.В. ¹⁴	Формируется в процессе производства, обеспечивается на этапах реализации и распределения продукции.
Гречаный В.В. ¹⁵	Характеризуется саморегулируемой системой факторов производственного, финансового и социального характера, способной независимо от внешних воздействий и внутреннего состояния предприятия, за счет взаимной оптимизации внутренней структуры и внутренних связей, обеспечивать устойчивую финансовую и производственно-технологическую активность с целью удовлетворения общественных и социальных потребностей, как коллектива данного предприятия, так и общества в целом
Езерская С.Г. ¹⁶	Способность экономической подсистемы в определенный момент сохранять свою целостность и одновременно создавать предпосылки для прогрессивного (эффективного) развития даже в условиях негативного воздействия факторов внешней среды
Зайцев А.Н. ¹⁷	Такое состояние предприятия, при котором сохраняется способность к эффективному функционированию и стабильному прогрессивному развитию при отрицательном влиянии внешней среды
Хорев А.И., Полозова А.Н., Фролова Н.В. ¹⁸	Исследуют экономическую устойчивость предприятия с учетом влияния внешней и внутренней среды, характеризуют преимущественно организационную составляющую устойчивости

(табл. 1).

Экономическое положение предприятия может варьироваться в пределах от неустойчивого, при котором оно находится на грани банкротства, до состояния относительно устойчивого. В случае нарушения стабильности существенное значение имеет направленность процесса: усиление неустойчивости или ее ослабление. Наличие устойчивого развития предприятия способствует его бескризисному функционированию в изменяющихся условиях внешней среды¹⁹.

Экономическая устойчивость и экономический рост

Следует отметить, что предприятие характеризуется как относительно экономически устойчивое при экономическом росте в условиях минимального отклонения от равновесия. Если наблюдается развитие при максимальном отклонении от равновесия, то состояние стабильности предприятия характеризуется как критическое²⁰. При минимальных показателях экономического роста и отклонений от равновесия – состояние предприятия характеризуется как стагнация. Если экономический рост не наблюдается, а равновесие предприятия имеет максимальное отклонение – предприятие находится в состоянии экономической неустойчивости.

Существует мнение, что сложность экономических отношений на современном предприятии и разнообразие выполняемых им функций, его экономическая устойчивость определяется многими составляющими, улучшение каждой из которых будет способствовать наиболее полной загрузке всех мощностей и ресурсов, восстановлению качественного, конкурентоспособного продукта, что позволит создать предпосылки устойчивого развития предприятия. По нашему мнению, не все элементы экономической устойчивости одинаково влияют на устойчивое развитие предприятия, что обуславливает необходимость исследования этих ресурсов

и их источников, которые создают основные предпосылки для его обеспечения.

В целом устойчивое функционирование предприятия, как свидетельствует приведенные выше результаты анализа трактовки понятия экономической устойчивости предприятия, понимается как способность хранить объемы реализации продукции, товаров (работ, услуг) в течение достаточно продолжительного периода времени при разнообразном влиянии внешних и внутренних факторов²¹. Однако, с точки зрения стратегического управления, предприятие должно ориентироваться не столько на поддержание высокого количественного уровня целевых показателей (прибыли, доли рынка и т. п.), сколько на сохранение их высокого потенциала в будущем. Именно поэтому целесообразно исследовать категорию развития, а точнее – устойчивого развития предприятия.

По мнению автора данной статьи, устойчивое развитие предприятия – это процесс изменений, который отображает способность системы хозяйственной деятельности предприятия обеспечивать на долгосрочный срок потребности общества, поддерживать экономическую эффективность деятельности, обеспечивать сохранение окружающей среды и ресурсной базы как в нынешнем, так и в будущем времени, противодействуя негативному влиянию внешних и внутренних факторов.

В таких условиях получение высокой прибыли уже не может быть основной целью. Возникает необходимость согласования интересов различных групп (рис. 1).

Обеспечение устойчивого развития предприятия характеризуется достижением сбалансированной системы целей (финансовых, маркетинговых, социальных, технических и экологических), ни одна из которых не должна доминировать, на основе последовательного воплощения принципа ответственности перед обществом. Поэтому переход к такой модели развития возможен лишь в случае внесе-

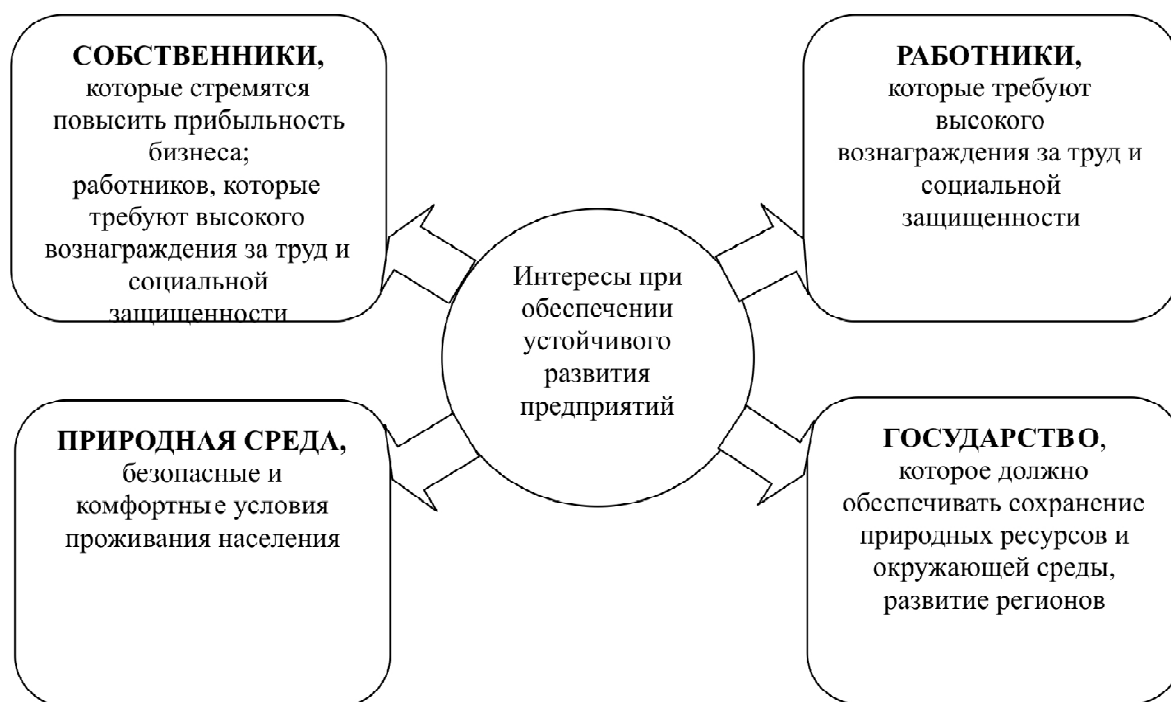


Рис. 1. – Согласования интересов различных групп с целью обеспечения устойчивого развития предприятия

ния изменений к существующей системе приоритетов на наивысшем уровне управления предприятиями.

Как составляющая и одна из важнейших количественных характеристик экономического развития рассматривается экономической наукой экономический рост. Это понятие связано с количественным изменением объемов производства и потребления: экономический рост считают позитивным, если объемы производства в анализируемом периоде превышают его уровень в базисном году, иначе «экономический рост» рассматривают как негативный.

Экономический рост означает регулярное, постоянное расширение объемов экономической деятельности, которое проявляется в увеличении объемов прибавленного общественного труда и выработанного продукта. Основой экономического роста являются внутренние закономерности расширенного воспроизводства независимо от его социально-экономической формы²².

Исходной базой экономического роста

является увеличение конечного продукта и дохода можно получить или через привлечение большего объема производственных ресурсов, или более производительным их использованием. В зависимости от соотношения действия этих факторов выделяют три типа экономического роста: экстенсивный, интенсивный и детенсивный.

При экстенсивном типе экономика развивается в результате наращивания объемов привлеченных в производство ресурсов и использования традиционных технологий; производительность труда и эффективность использования ресурсов остаются неизменными.

Интенсивный тип экономического роста базируется на внедрении передовых достижений науки и техники, применении новых технологий, повышении уровня образования и квалификации работников, улучшении форм и методов организации производства и экономии расходов. Прирост производства обеспечивается за счет применения более совершенных факторов производства и повышения их про-

изводительности²³.

В процессе расширенного воссоздания интенсивные и экстенсивные факторы экономического роста сосуществуют и сочетаются. Поэтому можно говорить о преимущественно интенсивном или преимущественно экстенсивном типе роста. Экономика бывшего СССР, а, следовательно, и экономика России, развивалась главным образом на экстенсивной основе. Так, энергозатраты на единицу продукции в России вдвое выше, чем в США, и втрое – чем в Западной Европе, а нефтеемкость отечественной продукции в 10-12 раз больше чем в развитых странах.

При детенсивном типе экономического роста происходит ухудшение технического и технологического уровней производства, в результате чего национальная экономика деградирует.

В индустриально развитых странах благодаря широкому внедрению достижений НТП в производство и в сферу управления, подавляющая часть прироста конечного продукта обеспечивается интенсивным путем²⁴. В развивающихся странах, напротив, преобладает экстенсивный рост, взнос интенсивных факторов в прирост конечного продукта достаточно низкий. Такое состояние объясняется, в первую очередь, низким качеством средств производства и рабочей силы, отсталостью социально-организационных форм их сочетания, многочисленными диспропорциями в структуре экономики, нерациональной «стыковкой» ее с мировым рынком.

В России длительное время преобладал экстенсивный тип воспроизводства. Сегодня его возможности исчерпано, для оздоровления экономики нужно перейти к интенсивному типу воспроизводства, что требует повышения эффективности общественного производства, улучшения качества продукции и услуг во всех отраслях народного хозяйства на основе его всесторонней интенсификации. Повышение эффективности производства находит

свое выражение в увеличении экономических результатов на каждую единицу затрат, которая достигается прежде всего путем ускорения научно-технического прогресса, глубокой технической реконструкции экономики.

Заключение

Таким образом, обобщение существующих теоретических взглядов ученых, позволяет сделать вывод о том, что экономическая устойчивость предприятий рассматривается, прежде всего, посредством таких характеристик, как:

- состояние равновесия предприятия при определенных условиях;
- равновесное сбалансированное состояние экономических ресурсов, как основа обеспечения конкурентоспособности предприятия;
- совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных составляющих;
- способность экономической системы не отклоняться от своего состояния, сохранять свою целостность, оптимально использовать свой потенциал и т. д.

Экономическая устойчивость как многогранное понятие, определяется значительным количеством характеристик, состоит из взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, которые в комплексе позволяют судить об общей устойчивости деятельности предприятия и о его развитии. Устойчивое развитие в современных условиях хозяйствования, характеризующихся довольно значительными изменениями как в экономике страны в целом, так и в развитии отдельных ее отраслей, необходимо рассматривать через призму взаимовлияния и взаимодействия составляющих экономической устойчивости. Понятие «развитие» и «рост» находятся между собой, как правило, в диалектическом соотношении, таким образом, рост вызывает также качественные изменения в экономике, способствует ее общему развитию. Со своей стороны, позитивные качественные изменения в отношениях

собственности, распределения и перераспределения доходов активно влияют на количественную составляющую экономического развития, то есть на темп и пропорции экономического роста.

Поскольку большинство источников экстенсивного роста (земля, полезные ископаемые и тому подобное) ограничено, а обществу свойственен прогрессивный экономический рост, то актуальным является интенсивный его тип, который обеспечивается в первую очередь рас-

пространением ресурсосберегающих технологий. С позиций удовлетворения потребностей общества ресурсосбережение адекватно расширению производственных возможностей, а с точки зрения экологических последствий – значительно эффективнее дополнительного привлечения ресурсов. Именно данный тип экономического роста важен для обеспечения устойчивого развития экономики с точки зрения концепции устойчивого развития.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Переход к устойчивому развитию: глобальный, региональный и локальный уровни. Зарубежный опыт и проблемы России / Рук. авт. колл. Н. Ф. Глазовский. – М., 2002. – 444 с.

² Писарев В. Д. Глобальная стратегия устойчивого развития: опасные тенденции и превентивные меры России. – М., 1999. – 688 с.

³ Марфенин Н. Н. Концепция «устойчивого развития» в развитии / Россия в окружающем мире: 2002 (Аналитический ежегодник) / Под общ. ред. Данилова-Данильяна В. И., Степанов С. А. – М.:Изд-во МНЭПУ, 2002. – 414 с.

⁴ Карлоф Б., Вызов лидеров / Б. Карлоф, С. Седерберг / Пер. с швед. – М.: Дело, 1996. – 351с.

⁵ Гончар И. В. Структура экспресс-анализа экономической устойчивости сельскохозяйственных предприятий / И. В. Гончар // Экономика и управление. – 2000. – № 4. – С. 22-23.

⁶ Богданов А. А. Тектология: (Всеобщая организационная наука): в 2 т. / А. А. Богданов. – М.: Экономика, 1989. – Т. 1. – 304 с.

⁷ Бурков В. Н., Новиков Д. А., Щепкин А. В. Механизмы управления эколого-экономическими системами. – М., 2008. – 245 с.

⁸ Деминг Э. Выход из кризиса. Новая парадигма управления людьми, системами и процессами. – М., 2007.

⁹ Кондратьев К. Я. Глобальная экодинамика и устойчивое развитие: естественнонаучные аспекты и «человеческое» измерение // Изв. Русского геогр. общества. – 1997. – Т. 129. – Вып. 6. – С. 1-12.

¹⁰ Daly H., Cobb J. For the Common Good. – Boston: Beacon Press., 1994. – 293 p.

¹¹ Там же.

¹² Клейнер Г. Б., Тамбовцев В. Л., Качалов Р. М. Предприятие в нестабильной экономической среде: риски, стратегии, безопасность. – М.: Экономика, 1997. – 288 с.

¹³ Анохин С. Н. Методика моделирования экономической устойчивости промышленных предприятий в современных условиях. – Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т, 2000. – 40 с.

¹⁴ Брянцева И. В. Рейтинговая оценка экономической устойчивости строительного предприятия / Брянцева И. В. // Экономика строительства. – 2002. – №11. – С. 20-27.

¹⁵ Гречаный В. В. Экономическая устойчивость предприятия и факторы ее стабилизации // Коммунальное хозяйство городов. – 2000. – №26. – С. 157-159.

¹⁶ Езерская С.Г. Экономическая устойчивость промышленного предприятия: методологические аспекты и методы оценки: Автореф. дис. ... канд. экон.наук. – Иваново, 2004. – 20 с.

¹⁷ Зайцев О. Н. Оценка экономической устойчивости промышленных предприятий (на примере промышленности строительных материалов): Автореф. дис. – Хабаровск, 2007. – 23 с.

¹⁸ Хорев А. И., Полозова А. Н, Фролова Н. В, Управление организационно-экономической устойчивостью хлебопекарных организаций. – Воронеж: Центрально-Черноземное книжное издательство, 2002. – 201 с.

¹⁹ Чужмаров А. И. Обеспечение экономической безопасности промышленных предприятий как основной фактор эффективного функционирования отрасли промышленности // Институт проблем информационной безопасности МГУ им. М. В. Ломоносова. Информационное общество. – 2004. – Вып. 3-4. – С. 120-134.

²⁰ Новиков Д. А. Теория управления организационными системами. – М.: МПСИ, 2005. – 584 с.

²¹ Медведев В. А. Глобализация экономики: тенденции и противоречия // Мировая экономика и международные отношения. – 2004. – №2. – С. 3-10.

²² Стрижкова Л. Факторы экономического роста // Экономист. – 2004. – №6. – С. 7-13.

²³ Маршалл А. Принципы экономической науки (Principles of Economics). – СПб: Питер, 1999. – 455 с.

²⁴ Звонова Е. А. Международное внешнее финансирование в современной экономике. – М.: Экономика, 2000. – 436 с.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
МЕДИЦИНСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ГОСПИТАЛЬНОЙ ХИРУРГИИ

УДК 617-089
ББК 54.547+56.965.4
Медицина



**СТРУКТУРА УРГЕНТНОЙ ХИРУРГИЧЕСКОЙ
АБДОМИНАЛЬНОЙ ПАТОЛОГИИ У ПАЦИЕНТОВ
ПОСЛЕ ТРАНСПЛАНТАЦИИ ПОЧКИ**

Н. Н. Богданова
Доктор медицинских наук В. Г. Пищик

Проведен анализ ближайших и отдаленных результатов 490 трансплантаций почки. Определена структура неотложных хирургических заболеваний органов брюшной полости в зависимости от сроков после выполнения операции. Представлено сравнение структуры острых хирургических заболеваний органов брюшной полости у реципиентов почки с больными из общей популяции и пациентами, получавшими лечение диализом.

Ключевые слова

Брюшная полость, ургентная хирургия, трансплантация почки

Актуальность. В последние годы операция трансплантации почки (ТП) прочно вошла в клиническую практику как метод лечения хронической почечной недостаточности (ХПН). При этом хирургические заболевания органов брюшной полости являются одной из частых причин острых послеоперационных осложнений, ухудшающих прогноз лечения и, нередко, приводящих к летальному исходу [1, 2].

Чаще всего у реципиентов почки, согласно данным литературы, приходится сталкиваться с осложнениями язвенной болезни желудка и двенадцатиперстной кишки [3-5]. Также описаны случаи возникновения мезентериального тромбоза, острой кишечной непроходимости (ОКН), псевдомембранозного колита, острого аппендицита, осложненного дивертикулита, острого панкреатита, желчнокаменной

болезни (ЖКБ), острого холецистита [6-13]. Однако до сих пор структура острой хирургической абдоминальной патологии у этой категории больных не изучена. Вместе с тем эти знания оказались бы полезными в решении проблемы прогнозирования, профилактики и лечения хирургических заболеваний органов брюшной полости у реципиентов ренального аллотрансплантата, которая является актуальной для медицины на сегодняшний день.

Цель исследования: изучение структуры ургентной хирургической абдоминальной патологии у пациентов после ТП.

Материал и методы исследования. Проведен анализ ближайших и отдаленных результатов 490 пересадок почки, выполненных на базе ГМПБ №31 с 1991 г. по 2005 г. Среди реципиентов ренально-

го трансплантата мужчин – 66,3%, женщин – 33,7%. Средний возраст больных на момент трансплантации составил $36,7 \pm 0,9$ лет.

Показанием к ТП являлась ХПН в терминальной стадии, причиной которой в 81,2% случаев был хронический гломерулонефрит, в 5,6% – хронический пиелонефрит, в 5,1% – аномалии развития мочевой системы, в 2,7% – поликистоз почек, в 2,0% – мочекаменная болезнь, в 1,0% – амилоидоз, в 1,0% – сахарный диабет, в 1,2% – прочие заболевания. До проведения ТП коррекция ХПН обеспечивалась методами хронического гемодиализа (ГД) и постоянного амбулаторного перитонеального диализа (ПД). Медиана продолжительности лечения диализом до трансплантации составила 22 месяца (15 суток – 240 месяцев).

Аллотрансплантация трупной почки проведена 484 больным, у 55 из них трансплантация выполнена дважды, у 4 – трижды. В 6 случаях выполнена трансплантация от живого родственного донора.

ТП проводилась экстраперитонеально по стандартной методике.

После трансплантации применялась стандартная трехкомпонентная иммуносупрессивная терапия, включавшая у 75,9% больных сандиммун, преднизолон, азатиоприн, у 24,1% больных – сандиммун, преднизолон, селлсепт.

Общая продолжительность госпитализации после выполнения операции составила $43,5 \pm 3,1$ дня.

Отдаленные результаты прослежены у 296 реципиентов ренального трансплантата в сроки от 3 до 18 лет.

Для изучения состояния верхних отделов желудочно-кишечного тракта (ЖКТ) всем больным в раннем посттрансплантационном периоде и части больным в отдаленные сроки после ТП выполнена фиброгастродуоденоскопия. По показаниям проводились ректороманоскопия, колоноскопия, ультразвуковое исследование

органов брюшной полости, обзорная рентгенография живота.

Для сравнительного анализа использованы данные официальных статистических сборников Комитета по здравоохранению Администрации Санкт-Петербурга («Здравоохранение г. Санкт-Петербурга», 1994, 2000-2005; «Основные направления развития здравоохранения г. Санкт-Петербурга до 2004 г.», 2001). Также изучены острые хирургические заболевания органов брюшной полости у тех же больных, которым была выполнена ТП, но на тот период, когда они находились на лечении ГД или ПД.

Обработка полученных результатов осуществлялась с использованием программ для статистических исследований: Microsoft Excel 2007, StatSoft Statistica 6,0, SPSS 13,0.

Результаты и их обсуждение. Из 490 больных, которым была выполнена ТП, у 130 (26,5%) пациентов в различные сроки после операции наблюдались острые хирургические заболевания органов брюшной полости. Во время госпитализации хирургические абдоминальные заболевания возникли у 80 (16,3%) больных, после выписки – у 59 (12,0%) больных. У 9 (1,8%) реципиентов почки хирургические заболевания органов брюшной полости имели место и в госпитальном периоде и в отдаленные сроки после ТП. В целом у 130 пациентов после ТП наблюдалось 149 заболеваний органов брюшной полости хирургического профиля.

Оказалось, что среди острых хирургических абдоминальных заболеваний после ТП преобладали кровотечения из ЖКТ (36,3%) и тромбоз геморроидальных узлов (21,5%) (табл. 1).

Анализ сроков возникновения хирургических осложнений со стороны органов брюшной полости показал (рис. 1), что кровотечение из ЖКТ и тромбоз геморроидальных узлов были основной патологией, как в госпитальном периоде, так и в более отдаленные сроки после опера-

Таблица 1

Ургентные хирургические абдоминальные заболевания у больных после ТП

Диагноз	Число заболеваний	
	Абс.	%
Кровотечение из верхних отделов ЖКТ (в том числе с пенетрацией и перфорацией язвы)	36	24,2
Тромбоз геморроидальных узлов	32	21,5
Кровотечение из нижних отделов ЖКТ	18	12,1
ОКН	12	8,1
Острый панкреатит	12	8,1
Острый некалькулезный холецистит	9	6,0
Осложнения ЖКБ	7	4,7
Эвентрация	7	4,7
Острый аппендицит	6	4,0
Перитонит	5	3,3
Ущемленная вентральная грыжа	2	1,3
Тромбоз мезентериальных сосудов	2	1,3
Дивертикулит сигмовидной кишки	1	0,7
Всего	149	100

ции. Кроме того, характерными для госпитального периода были ОКН (12,8%), эвентрация (11,6%) и перитонит (8,1%). Возникновение этих осложнений в первую очередь определяется выполнением оперативного вмешательства и развитием других осложнений в ближайшие сроки после ТП. В постгоспитальном периоде наряду с желудочно-кишечным кровотечением и геморроидальным тромбозом в структуре острой хирургической абдоминальной патологии высокий удельный вес также принадлежал заболеваниям желчевыводящих путей (20,6%) и острому панкреатиту (12,7%). В отдаленные сроки после ТП развитие осложнений связано с длительным приемом иммуносупрессивных препаратов, а также с вирусными инфекциями. Воздействующие факторы приводят к явлениям холестаза, по-

вреждению поджелудочной железы и печени, нарушениям в системе гемостаза. Кроме того, отсутствие обязательного профилактического приема антисекреторных препаратов и регулярного динамического наблюдения за слизистой верхних отделов ЖКТ в более поздние сроки после ТП способствует сохранению лидирующего положения желудочно-кишечного кровотечения в структуре ургентной хирургической абдоминальной патологии и в постгоспитальном периоде.

С целью выявления особенностей структуры ургентной хирургической абдоминальной патологии у реципиентов почки проведен сравнительный анализ между группами пациентов после ТП, больных, находившихся на диализе, и больных без явлений ХПН (рис. 2). Сравнительный анализ выполнен с учетом общепринято-



Рис. 1. Структура urgentных хирургических абдоминальных заболеваний в различные сроки после ТП

го деления данного вида патологии на 7 форм «острого живота».

Обнаружено, что в структуре urgentной хирургической абдоминальной патологии у пациентов после ТП преобладали язвенные кровотечения (30,9%), в то время как у пациентов без ХПН доминировал острый аппендицит (28,8%). При этом значительной в обеих группах была доля больных с острым панкреатитом и острым холециститом.

У диализных больных, как и у реципиентов почки, чаще других форм «острого живота» встречались кровотечения из язв (48,4%). Кроме того, у больных на диализе преобладающей патологией оказался также острый аппендицит (29,0%), при этом доля других заболеваний была незначительной. Вместе с тем, у пациентов после ТП высокий удельный вес наряду с язвенными кровотечениями имели острый холецистит (20,6%), острый панкреатит (17,6%) и ОКН (17,6%). Таким обра-

зом, несмотря на то, что обе последние группы больных представлены пациентами с ХПН, при рассмотрении структуры хирургических заболеваний органов брюшной полости между ними также были выявлены различия. Однако для обеих этих групп пациентов характерным оказалось преобладание кровотечений из верхних отделов ЖКТ. Таким образом, ТП способна устранить факторы, связанные с уремией и проведением диализа, однако за счет появления ряда других факторов у реципиентов почки, частота гастроуденальных кровотечений остается на достаточно высоком уровне и после выполнения ТП.

Выводы. В структуре urgentной хирургической абдоминальной патологии у реципиентов почки преобладают кровотечения из ЖКТ и тромбоз геморроидальных узлов. Эти осложнения являются самыми частыми как в ближайшем посттрансплантационном периоде, так и в от-

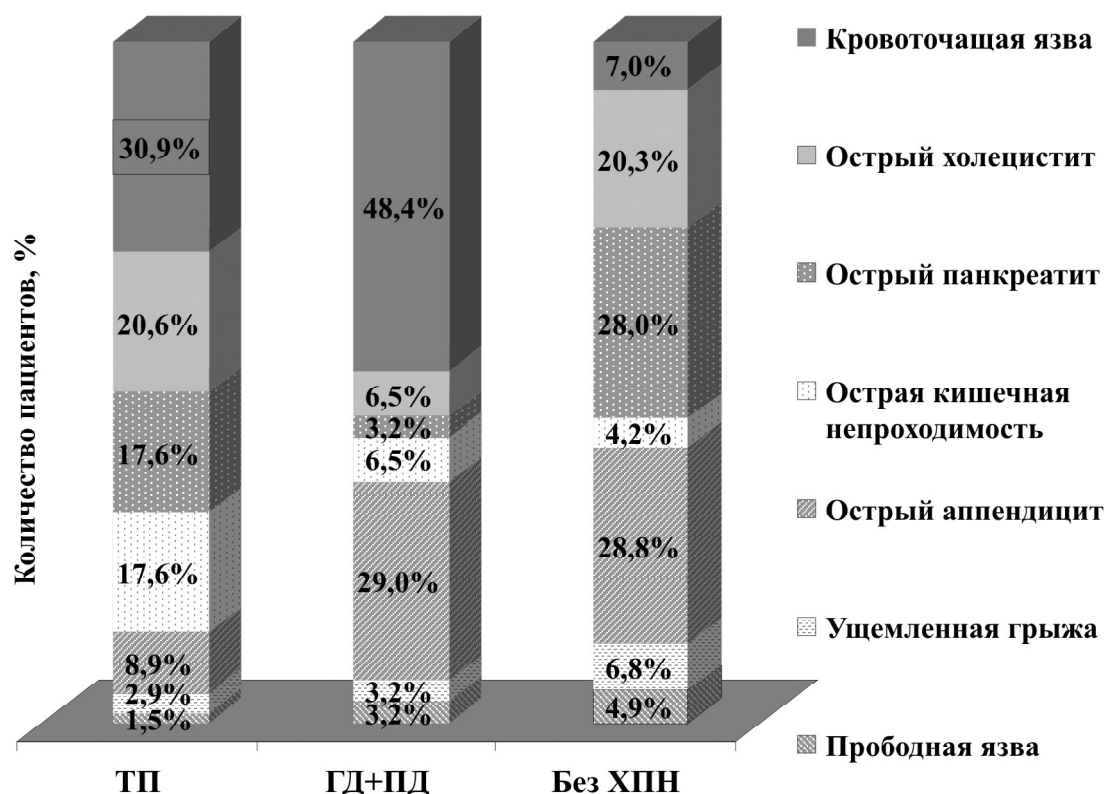


Рис. 2. Соотношение острых хирургических абдоминальных заболеваний у реципиентов почки, пациентов на диализе и больных без ХПН

даленные сроки после ТП. Кроме того, реципиенты ренального трансплантата – это особая группа пациентов, имеющая отличную от других больных структуру ост-

рых хирургических заболеваний органов брюшной полости, и связано это не только с имеющимся у этих пациентов до выполнения операции фоном – ХПН и проведением диализа, но и с выполнением операции и особенностями назначаемой в посттрансплантационном периоде терапии.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Будникова Н. Е. Трансплантация почки и бактериальные инфекции: профилактика, диагностика, комплексная терапия и организация лечебного процесса: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 2004. – 22 с.
2. Прокопенко Е. И. Диагностика, комплексное лечение и профилактика инфекционных осложнений у реципиентов почечного трансплантата: Автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – М., 2005. – 49 с.
3. Борискова М. Е. Результаты клинко-лабораторных исследований в прогнозе и выборе метода лечения гастроудоденальных осложнений у больных после трансплантации почки: Дис. ... канд. мед. наук. – М., 2005. – 167 с.
4. Khat tab O. S., Al-Timimi S. M. Massive gastrointestinal bleeding and intestinal perforation in a renal transplant recipient: a case report // Saudi J. Kidney Dis. Transpl. – 2006. – Vol. 17. – № 4. – P. 568-571.
5. Ardalan M. R., Etemadi J., Somi M. H. et al. Upper gastrointestinal bleeding during the first month after renal transplantation in the mycophenolate mofetil era // Transplant. Proc. – 2009. – Vol. 41. – № 7. – P. 2845-2847.
6. Зокоев А. К., Горяинов В. А., Бабенко Н. Н. и др. Трансплантация почки с мно-

жественными артериями // Хирургия. – 2006. – № 6. – С. 24-27.

7. Щербакова Е. О., Прокопенко Е. И., Ватазин А. В. и др. Мофетила микофенолат в профилактике острого отторжения почечного трансплантата и лечении хронической трансплантационной нефропатии // Нефрология и диализ. – 2004. – Т. 6. – № 1. – С. 69-77.

8. Benjamin E. R., Jim J., Kim T. J. et al. Acute care surgery after renal transplantation // Am. Surg. – 2009. – Vol. 75. – № 10. – P. 882-886.

9. Шумаков В. И., Ярмолинский И. С., Невзорова Т. Н. Отдаленные наблюдения после пересадки почки. – Рига: Зинатне, 1976. – 147 с.

10. Никоненко А. С., Остапенко Т. И., Никоненко Т. Н. и др. Современный подход к иммуносупрессии при трансплантации органов // Трансплантология. – 2004. – Т. 69. – № 2. – С. 57-60.

11. Flanigan R. S., Reckard C. R., Lucas B. A. Colonic complications of renal transplantation / / J. Urology. – 1988. – Vol. 139. – P. 503-506.

12. Wright F. H., Abu-Lonsef M. M., Smith J. L. et al. Appendicitis in a transplant patient // Transplantation. – 1988. – Vol. 45. – № 6. – P. 1159.

13. Utech M., Ho#lzen J. P., Diller R. et al. Recurrent complicated colon diverticulitis in renal transplanted patient // Transplant. Proc. – 2006. – Vol. 38. – № 3. – P. 716-717.

УДК 616.13 – 007.272 + 617.58 – 0024 – 084
ББК 54.102
Медицина



**ЭКСПЕРТНОЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ О ПРИЧИНАХ НИЗКОЙ
ЭФФЕКТИВНОСТИ ОКАЗАНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ
ПОМОЩИ БОЛЬНЫМ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ
ПЕРИФЕРИЧЕСКИХ СОСУДОВ И КРИТИЧЕСКОЙ
ИШЕМИЕЙ НИЖНИХ КОНЕЧНОСТЕЙ В РФ
ЗА ПЕРИОД 1999-2011 ГОДОВ**

Доктор медицинских наук А. Г. Епифанов
Кандидат медицинских наук Е. А. Епифанова

В статье, на основе тридцатилетнего опыта всестороннего изучения и наблюдения за работой системы организации медицинской помощи больным с заболеваниями периферических сосудов конечностей в РФ, вскрываются причины низкой эффективности мероприятий по снижению показателей смертности, инвалидности, временной нетрудоспособности и больших ампутаций у этой категории больных.

Основной вывод: существующая в РФ система организации медицинской помощи больным с заболеваниями периферических сосудов конечностей высокочрезвычайно затратная, малоэффективная и не поддается любым мероприятиям по модернизации.

Предлагается новая система организации медицинской помощи этой категории больных, в основе которой лежит универсальная медицинская технология профилактики и лечения хронических окклюзионных поражений артерий конечностей и хронических заболеваний вен.

Ключевые слова

Медицинская технология, ПМУ «Скафандр Епифанова», заболевания периферических артерий, хронические заболевания вен нижних конечностей, профилактика и лечение, организация медицинской помощи, экспертное заключение

Начиная с 1999 г. в аналитических работах [1-4, 16] об эффективности оказания медицинской помощи в РФ больным с заболеваниями периферических артерий (ЗПА) и критической ишемией нижних конечностей (КИНК) доказывалось, что нет научного опреде-

ления термина КИНК, нет достоверных критериев для его идентификации. Диагноз КИНК сосудистые хирурги ставят неправомерно, а, следовательно, операции реваскуляризации этой категории больных (с диагнозом КИНК) не показаны. Эти выводы подтверждались плохими

результатами лечения в этой популяции больных [1]. В специализированных центрах анализ искажен вследствие отбора пациентов [1].

Надо отметить, что разработку проблемы диагностики и лечения ЗПА и КИНК (атеросклероз, неспецифический аортоартериит, тромбангиит, болезнь Рейно, диабетическая ангиопатия) в РФ, начиная с 1980г., ведут 2 группы ученых и по разным направлениям.

I группа (основная) – это сосудистые хирурги всей страны, которые основные усилия сосредоточили на разработке оперативных методов восстановления и улучшения артериального кровотока в комплексе с медикаментами. I группа по своим достижениям ничем не уступает сосудистым хирургам Европы и США, т. к. пути решения проблемы ЗПА одинаковы: совершенствование технологии операций и медикаментозного пособия. В этой группе можно выделить 3 общероссийских научных лидера, вокруг которых объединилась своя группа ученых.

Академик А. В. Покровский, председатель Российского общества ангиологов и сосудистых хирургов, главный редактор журнала «Ангиология и сосудистая хирургия», ежегодно проводит Общероссийские научно-практические конференции по проблемам сосудистой хирургии и ангиологии.

Академик Л. А. Бокерия, председатель Ассоциации сердечно-сосудистых хирургов России, главный внештатный специалист по сердечно-сосудистой хирургии МЗ и СР РФ, директор НЦССХ им. А. Н. Бакулева РАМН, ежегодно проводит Общероссийские научно-практические конференции по проблемам сердечно-сосудистой хирургии.

Академик В. С. Савельев, главный хирург МЗ и СР РФ, председатель Ассоциации флебологов России, ежегодно проводит Общероссийские научно-практические конференции по проблемам флебологии и хирургии.

И, в тоже время, каждый из этих лидеров систематически привлекает для разработки Общероссийских согласительных документов по диагностике и лечению заболеваний периферических сосудов конечностей такого неформального лидера в области ангиологии, как зав. кафедрой ангиологии и сосудистой хирургии Рязанского государственного медицинского университета им. акад. И. П. Павлова, д. м. н., профессора Швальба П. Г., создателя новой научной концепции патогенеза ХВН нижних конечностей.

II группа (небольшая) – это ангиологи под руководством д. м. н., заслуженного врача РФ А. Г. Епифанова основные усилия направила на разработку универсальной медицинской технологии лечения ЗПА и ХЗВ исходя из 2-х фундаментальных законов самоорганизации человека: 1) учение о 3-х биологических константах и 3-х энергетических телах организма человека, как основе механизма генерации 3-х видов кожной чувствительности: тактильной, температурной, болевой и субъективных кожных ощущений. 2) учение о 6-сегментном строении тела человека, как основе построения системы физических сил, осуществляющих артериальное и венозное кровообращение в организме.

За 13 лет I группа выпустила 5 согласительных документа [5-8, 19] по диагностике и лечению ЗПА и ХЗВ, провела свыше 25 общероссийских конференций по данной проблеме, вышло 4 руководства: сердечно-сосудистая хирургия, клиническая ангиология, флебология, амбулаторная ангиология [9-11, 25]. У представителей этой группы лечатся свыше 90% больных с заболеваниями периферических артерий и вен, которых врачи поликлиник обязаны направлять в областные и краевые центры сосудистой хирургии. Эта система оказания медицинской помощи больным с ЗПА и ХЗВ досталась нам от советского здравоохранения, и ломать ее никто не собирается.

Эффективность результатов работы I группы изложена в Национальных рекомендациях (НР). В п. 2.3.7.3 «Критическая ишемия конечности» указано: «В итоге, в конце первого года после верификации диагноза КИНК лишь 45% больных имеют шанс сохранить конечности, около 30% продолжают жить после ампутации бедра или голени, 25% ожидает летальный исход».

В п. 2.3.7.5 «Ампутация конечности»: «Ежегодное число ампутаций конечности варьирует от 13,7 до 32,3 на 100000 населения в экономически развитых странах (в России эти показатели выше, поэтому в Национальных рекомендациях об этом не говорится). Тем не менее, число больших ампутаций остается высоким, а их исходы крайне тяжелыми. Риск смерти в течение 30 дней после больших ампутаций составляет от 4 до 30%, риск развития осложнений, таких как инфаркт миокарда, инсульт или инфекция от 20 до 37%. В течение первых 2 лет после установления диагноза КИНК риск смерти после большой ампутации почти вдвое выше, чем среди больных, которым удалось сохранить конечность, а 50% порог смертности достигается уже ко второму году после усечения конечности» [8].

По другим источникам: «хроническими облитерирующими заболеваниями артерий нижних конечностей (ХОЗАНК) страдают в Российской Федерации около 3 млн. человек. У 140-150 тыс. развивается критическая ишемия, которая приводит к высокой ампутации и потере конечности у 30-40 тыс. человек ежегодно. При сохранении данной тенденции к 2020 году доля ампутаций, выполненных в связи с заболеваниями сосудов, может составить 45%. Наиболее частыми причинами поражения артерий нижних конечностей являются облитерирующий атеросклероз, неспецифический аортоартериит, облитерирующий тромбангиит, сахарный диабет, постэмболические и травматические окклюзии. Причем, у пациентов с сахарным

диабетом критическая ишемия наблюдается примерно в пять раз чаще, трофические нарушения развиваются у 10% пациентов» [12].

Как видим, результаты лечения у больных с ЗПА с помощью методов лечения, которые предлагает I группа ученых на конец 2010г., – неудовлетворительны, а поэтому результаты лечения ЗПА и КИНК в России в НР не приводятся.

Особо надо отметить, что содержание I группы ученых обходится государству ежегодно в сотни миллионов рублей из бюджета. В их распоряжении Общероссийские НИИ с оборудованием на сотни миллионов долларов и тысячи научных сотрудников и сосудистых хирургов, которые набирают, исследуют, обрабатывают огромный научно-клинический материал (миллионы больных с ЗПА и ХЗВ).

I группа в рамках Профильной комиссии по сердечно-сосудистой хирургии Экспертного совета МЗ и СР РФ фактически определяет содержание всех документов, исходящих из МЗ и СР РФ, на основе которых строится вся система организации медицинской помощи больным с ЗПА и ХЗВ, требующих медикаментозного и хирургического пособия.

Это приказ МЗ и СР РФ №1044 от 30.12.2009 г. «Об утверждении порядка оказания медицинской помощи больным с заболеваниями, требующими диагностики или лечения с применением хирургических и/или рентгеноваскулярных методов» и Приказ МЗ и СР РФ №1047 от 30.12.2009 г. «О порядке формирования и утверждения государственного задания на оказание в 2010 г. высокотехнологичной медицинской помощи гражданам РФ за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета».

Как видим, на борьбу с ЗПА и ХЗВ, в соответствии с взглядами и указаниями ученых I группы, государство тратит миллиарды рублей и направляет огромные материальные ресурсы, но показатели смертности, инвалидности, временной

нетрудоспособности, госпитализации от ЗПА из года в год в РФ остаются высокими и превышают показатели стран Европы и США. Об этом ни слова не говорится в НР. В СССР, с населением свыше 200 млн. человек, производилось в год около 40000 ампутаций по поводу ЗПА, а в России, с населением 145 млн. человек, начиная с 2000 г., количество ампутаций в год так же 40000 с тенденцией к росту. Возникает вопрос, почему при такой кипучей деятельности I группы ученых, результаты профилактики и лечения ЗПА только ухудшаются. На конференциях это не обсуждается. Практическая значимость НР для лечения ЗПА и профилактики их осложнений, к сожалению невысока. И вот почему:

За основу этих Рекомендаций взяты тексты следующих документов [5-7, 13-15]. На первом месте стоят рекомендации зарубежных специалистов. Участники рабочей группы Профильной комиссии по сердечно-сосудистой хирургии Экспертного совета МЗ и СР РФ под председательством академика РАМН Л. А. Бокерия перевели и адаптировали текст указанных [13-15] международных согласительных документов, дополнили их материалами, взятыми из текстов российских консенсусов и рекомендаций [5-7]. Нет ссылки на Материалы I Всероссийской научно-практической конференции 13-15 октября 2005 г. «Актуальные вопросы профилактики ампутаций конечности по поводу самопроизвольной гангрены при тяжелых стадиях окклюзионных поражений артерий конечностей». Под редакцией д. м. н. Епифанова А. Г. Рязань., 2005г. – 188 с. [2]. Подготовленный вариант согласовали с участниками экспертной группы во главе с академиком А. В. Покровским, потом вновь обсудили на заседании рабочей группы Профильной комиссии и опубликовали как: М.: Изд-во НЦССХ им. А. Н. Бакулева РАМН, 2010. – 78 с. [8].

Возникает вопрос: «Чем руководствоваться врач: НР или Рекомендациями

Российского общества ангиологов и сосудистых хирургов, утвержденными МЗ и СР РФ в 2007 г.?» В документе ни слова. Вызывает недоумение отсутствие предисловия к НР председателя группы экспертов по разработке и изданию рекомендаций Российского общества ангиологов и сосудистых хирургов, главного редактора журнала «Ангиология и сосудистая хирургия» акад. А. В. Покровского. Не освещен вопрос, каким образом применять НР в условиях перехода всех отделений сосудистой хирургии на финансирование из территориальных фондов обязательного медицинского страхования. В соответствии с письмом №14-3/10/2-11668 от 24.11.2011г. министра здравоохранения РФ Т. А. Голиковой, диагностику и лечение больных с ЗПА необходимо производить в соответствии со «стандартом медицинской помощи больным атеросклерозом, другими болезнями периферических сосудов, эмболиями, поражением артерий, артериол и капилляров при болезнях, классифицированных в других рубриках», утвержденного приказом МЗ и СР РФ от 26.05.2006 г. №401. Разработан этот стандарт главным внештатным специалистом-экспертом Минздравсоцразвития России (акад. РАМН Л. А. Бокерия) совместно с ведущими специалистами (см. письмо Т. А. Голиковой №14-3/10/2-11668 от 24.11.2011 г.).

Надо отметить, что в соответствии со ст. 37 ФЗ №323-ФЗ от 21.11.2001г. «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» медицинская помощь организуется и оказывается в соответствии с порядками оказания медицинской помощи, обязательными для исполнения на территории РФ всеми медицинскими организациями, а также на основе стандартов медицинской помощи. В этом законе ни слова не говорится о НР, их статусе и как их применять.

НР выпустил головной институт по сердечно-сосудистой хирургии РАМН с предисловием главного внештатного спе-

циалиста по сердечно-сосудистой хирургии МЗ и СР РФ, директора НЦССХ им. А. Н. Бакулева РАМН Л. А. Бокерия, куда стекается вся информация об эффективности оказания медицинской помощи в РФ больным с ЗПА и ХЗВ.

Но, в п.2.3. «Эпидемиология. Прогноз» НР ничего не говорится о количестве больных с ЗПА в России по годам. Сколько из них имеют II, III, IV степень ишемии, критическую ишемию. Сколько из них пенсионеров, инвалидов, трудоспособных людей. Какова ежегодная смертность, инвалидность, временная нетрудоспособность, количество госпитализаций у этой категории больных. Сколько и каких ампутаций в год (сколько калек). При опубликовании этих показателей за 10 лет сразу же была видна эффективность оказания медицинской помощи этим больным. Было бы ясно, в каком направлении и как проводить мероприятия по снижению показателей смертности, инвалидности, временной нетрудоспособности, госпитализации и койко-дней за год, количества и вида ампутаций у этого контингента больных. Идет ссылка только на результаты исследований зарубежных авторов, результатов своих исследований в этом направлении не приводится. А без этих данных НР превращаются в декларативную рекламу успехов, прежде всего, зарубежных сосудистых хирургов, а в чем же достижения наших ученых? Критериев их успешной работы в НР нет. Необходимо было привести структуру показателей больных с ЗПА по областям, краям, крупным городам (Москва, Санкт-Петербург, Самара, Саратов, Ростов-на-Дону и др.). В НР ничего об этом не говорится, поэтому оценить эффективность оказания медицинской помощи больным с ЗПА по различным регионам РФ невозможно, а, следовательно, невозможно разработать НР по диагностике и лечению ЗПА, которые можно было бы применять в условиях здравоохранения РФ.

Вывод: предложенные НР не пригод-

ны для использования в условиях здравоохранения РФ.

В п.п. 2.2.3, 2.5.3 ни слова не говорится о том, что появились работы [1-4, 16], которые доказали, что термин «критическая ишемия конечности» – это грубая ошибка Bell и соавторов [17], для которого отсутствуют достоверные критерии идентификации у конкретного больного.

НР – ошибки иностранных авторов, не смотря на возражения отечественных ученых, выдают как бесспорно установленные истины, обязательные для исполнения в российском здравоохранении. Есть над чем задуматься.

В НР (предисловии) указано: «что, в связи с отсутствием в РФ структур, которые проводят экспертизу методологического качества научных исследований и аналитическое обобщение выверенной информации, для создания отечественных рекомендаций по ведению пациентов мы вынуждены использовать систематические обзоры, метаанализы, клинические рекомендации, подготовленные специалистами других стран».

Возникает вопрос: «А для каких целей создана Профильная комиссия по сердечно-сосудистой хирургии Экспертного совета МЗ и СР РФ»?

Ответ дает председатель постоянно действующей рабочей группы Профильной комиссии по сердечно-сосудистой хирургии Экспертного совета МЗ и СР РФ акад. РАМН Л. А. Бокерия: «для использования систематических обзоров, метаанализов, клинических рекомендаций, подготовленных специалистами других стран».

Но, члены рабочей группы Профильной комиссии, как эксперты в области НР по ведению пациентов с сосудистой артериальной патологией обязаны, прежде всего, читать и знать отечественную литературу по данному вопросу, содержащую информацию о результатах многолетних исследований при лечении тысяч пациентов с ЗПА в условиях российского здра-

воохранения, а не адаптировать и внедрять результаты зарубежных исследований в практическое здравоохранение, что, кроме вреда, ничего не дает. Подтверждением тому, – запредельные показатели смертности, инвалидности, временной нетрудоспособности, ампутаций у данной категории больных в РФ в течение 10 последних лет.

Поэтому вывод Профильной комиссии по сердечно-сосудистой хирургии (см. 1 Общие вопросы), что «тексты этих документов основаны на уже проведенной колоссальной аналитической работе широкой группы специалистов нескольких международных научно-медицинских обществ по обобщению результатов методологически корректных исследований и могут быть применены для Российского здравоохранения» не соответствует действительности.

В заключении статьи «К вопросу о создании однородных групп больных с ХКИК для РККИ при хронических окклюзионных поражениях артерий нижних конечностей» [16] указано: «Данное исследование и др. [4-9] доказали, что определения КИК (ХКИНК) и классификации тяжести хронической ишемии конечности по Фонтейну, по А. В. Покровскому, по Рутерфорду, изложенные в Национальных рекомендациях, не пригодны для создания однородных групп больных с хроническими окклюзионными поражениями артерий нижних конечностей (основная и контрольная) для проведения РККИ.

Следовательно, эти определения и классификации не могут применяться для разработки новых методов профилактики и лечения больных с хронической ишемией нижних конечностей и ХКИК. Эти определения и классификации не позволяют выполнять требования Национального стандарта РФ (ГОСТ Р 52379-2005). Надлежащая клиническая практика (GCP) [11, 12].

Необходимо срочно созвать Всерос-

сийскую научно-практическую конференцию для выяснения, что делать, т. к. показатели временной нетрудоспособности, смертности и инвалидности в РФ от этих заболеваний значительно превышают общеевропейские. Россия вымирает от сосудистых заболеваний, а это уже не только проблема для научных медицинских обществ, а первоочередная задача для Министерства здравоохранения и социального развития РФ.

В связи с тем, что результаты исследований, изложенные в данной статье, противоречат основным положениям НР, разработанным рабочей группой Профильной комиссии по сердечно-сосудистой хирургии Экспертного совета МЗ и СР РФ и Экспертной группой по подготовке рекомендаций, то Решение о созыве конференции должен принять Министр МЗ и СР РФ.

Такая же конфликтная ситуация возникла в связи с опубликованием документа «Российские клинические рекомендации по диагностике и лечению хронических заболеваний вен, 2010 г.» [18-19]. В этом документе рекомендуют для диагностики и лечения хронических заболеваний вен нижних конечностей использовать международную классификацию CEAP, непригодность которой для РККИ была доказана [20-21].

Редакция журнала «Ангиология и сосудистая хирургия» отказала в публикации научной статьи о непригодности классификации CEAP для РККИ для исключения возможности острой научной дискуссии. Вопрос жгучий, но замалчивается. А высокие показатели госпитализаций, временной нетрудоспособности и инвалидности от хронических заболеваний вен нижних конечностей в стране не снижаются.

На ежегодных конференциях по вопросам профилактики и лечения сосудистых заболеваний, проводимых в РФ, нет дискуссий о новых предложениях снижения смертности, инвалидности и временной

нетрудоспособности от этих заболеваний. Одна из главных причин недостаточной эффективности профилактики и лечения сосудистых заболеваний изложена в этой статье» [16].

Итак, результаты исследований I группы ученых за 13 лет показывают, что ощутимых сдвигов в уменьшении показателей смертности, инвалидности, временной нетрудоспособности, ампутаций у больных с ЗПА в РФ не достигнуто. Это, несмотря на возрастающие бюджетные затраты, разработку и внедрение огромного количества методов хирургической реваскуляризации конечности с применением архидорогих сильнодействующих медикаментов (простагландины, ангиогенные факторы роста).

Какие же результаты лечения больных с ЗПА достигнуты II группой ученых во главе с д. м. н. А. Г. Епифановым?

Надо указать, что работа по разработке универсальной медицинской технологии лечения больных с ЗПА началась после издания приказа МЗ СССР № 589 от 17.06.1982 г. Как указано в статье «Социально-медицинские предпосылки возникновения и становления в России в конце 20 века нового вида специализированной стационарной медицинской помощи – хирургия сосудистая с применением ПМУ «Скафандр Епифанова» [22]:

В восьмидесятых годах XX века в СССР и РСФСР остро стояла проблема роста инвалидов-калек трудоспособного возраста, как результат неэффективности лечения окклюзионных поражений артерий конечностей (свыше 30000 ампутаций в год). К 1980 г. в СССР насчитывалось только 500000 инвалидов мужчин трудоспособного возраста, потерявших конечности от этих заболеваний. Успехи сосудистой хирургии в восстановлении магистрального и коллатерального кровотока, рост количества медикаментов для воздействия на различные звенья патогенеза этих заболеваний не уменьшали количества ампутаций из года в год вплоть до

2005 года. В 1980 г. на ВДНХ СССР демонстрировался макет полимагнитной установки «Скафандр Епифанова», отмеченный Золотой медалью ВДНХ СССР. Установка предназначалась для лечения тяжелых сосудистых заболеваний и ее назначение получило широкое освещение в центральной прессе и на телевидении огромной страны.

Автором этой установки врачом Епифановым А. Г. предлагался принципиально новый подход к лечению окклюзионных поражений артерий конечностей

Для проверки фактов, опубликованных прессой, в г. Рязань прибыла комиссия МЗ СССР во главе с заместителем министра А. Г. Сафоновым. В комиссии были эксперты из ВНИЦХ АМН СССР и института хирургии им. А. В. Вишневского АМН СССР. Комиссией был сделан вывод о перспективности нового направления в лечении окклюзионных поражений артерий конечностей.

В целях осуществления мер по внедрению нового метода лечения в медицинскую практику был издан приказ МЗ СССР №589 от 1982 г. «О мерах по организации клинической проверки магнитотерапевтического устройства «Звезда» (автор Епифанов А. Г.). На основании этого приказа на базе Рязанской городской клинической больницы №11 было организовано экспериментальное отделение сосудистой хирургии на 40 коек для лечения тяжелых стадий сосудистых заболеваний и одновременного изучения эффективности предложенного метода лечения у больных разных регионов СССР, возможности его использования в широкой медицинской практике, установления показаний и противопоказаний его применения и необходимости проведения углубленных исследований по схеме, разработанной специалистами комиссии МЗ СССР совместно с врачом Епифановым А. Г.

Для проведения исследований отделение было оснащено диагностическим оборудованием и были выделены дополни-

тельные должности врачей и среднего медперсонала.

Результаты годичной работы отделения, согласно приказа МЗ СССР №589, проверяла комиссия экспертов из НИИ г. Москвы и РМИ им. акад. И. П. Павлова. В течение двух месяцев эксперты МЗ СССР жили в г. Рязани и ежедневно наблюдали за обследованием и лечением больных в отделении, а также проводили индивидуальные беседы с больными. Обстановка проверки была крайне напряженной, всех больных подвергали скрупулезному анализу. Результаты двухмесячной проверки нового метода лечения были изложены в справке, которая была представлена в МЗ СССР. Метод лечения был признан эффективным и рекомендован к широкому внедрению в других регионах СССР. До 1990 г. работу отделения проверило свыше 50 комиссий МЗ СССР. Все комиссии отмечали, что эффективность лечения новым методом больных с тяжелыми стадиями окклюзионных поражений сосудов конечностей возможна только в условиях созданного специализированного отделения сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова».

Начиная с 1989 г., неоднократно ставился вопрос об определении профиля отделения, т. к. в нем не выполнялись реконструктивные операции на сосудах, но в то же время лечились больные, которые лечатся только в условиях отделения сосудистой хирургии.

Решением рабочего совещания от 03.02.1989 г. по вопросу о ходе выполнения приказа МЗ СССР от 17.06.1982 г. №589, утвержденного начальником Управления специализированной медицинской помощи МЗ СССР А. Н. Деменковым, заведующему Рязанским облздравотделом г. Упорову Ю. П. предлагалось до 01.04.1989 г. решить вопрос о перепрофилизации отделения хирургии сосудов Рязанской городской больницы №11 в отделение восстановительного лечения с применением ПМУ «Звезда» и других ме-

тодов консервативного лечения заболеваний сосудов.

Приказом №55-1 от 11.04.1989 г. главного врача городской больницы №11 отделение сосудистой хирургии с 17.04.89 г. было перепрофилировано в отделение восстановительного лечения больных с сосудистыми заболеваниями терапевтического профиля. Штаты отделения были сокращены более чем 2 раза, а должности сосудистых хирургов ликвидированы. Работа отделения была полностью дезорганизована. Большинство медсестер были вынуждены перевестись в хирургическое отделение, т. к. им снизили зарплату и отменили пенсионные льготы. Отделение осталось без врачей хирургов и функциональной диагностики, поэтому лечить сосудистых больных с III-IV ст. стало невозможно. Это вызвало резкое недовольство нескольких тысяч больных, стоявших в очереди на лечение, в том числе из других городов СССР. Эти решения противоречили приказу МЗ СССР №600 от 06.06.1979 г., по которому профиль отделения определяется только контингентом больных и специальностью врача, который обязан их лечить.

В Рязань вновь прибыла комиссия, но уже МЗ РСФСР во главе с начальником Главного управления лечебно-профилактической помощи МЗ РСФСР В. И. Стародубовым.

В выписке из протокола совещания от 22.01.1990 г., утвержденного начальником Главного управления лечебно-профилактической помощи МЗ РСФСР В. И. Стародубовым указано:

1.1. Рязанскому областному здравотделу и Рязанскому горздравотделу дополнительно выделить фонд заработной платы для 3-х врачей и 3-х медсестер функциональной диагностики сосудистого отделения с 01.02.1990 г.

1.2. С 01.02. 1990 г. восстановить профиль отделения сосудистой хирургии с полным штатным расписанием, согласно приказа МЗ СССР №600 от 06.06.1979 г.

3. Заведующему отделением т. Епифанову А. Г. к 1.05.1990 г. представить в МЗ СССР медико-технические требования (МТТ) на аппарат «Звезда» и методику лечения больных с облитерирующими заболеваниями сосудов нижних конечностей.

4. При невыполнении п.3. данного решения Рязанскому облздравотделу и Рязанскому горздравотделу рассмотреть вопрос о прекращении действия п.п. 1.1. и 1.2.

Отделение вновь стало эффективно работать и лечить больных с окклюзионными поражениями сосудов конечностей III - IV ст.

Но, внедрение метода затормозилось. Деньги на разработку и изготовление 2-х опытных образцов ПМУ «Скафандр Епифанова» в нарушение приказа МЗ СССР №589 от 17.06.82 г. по указанию министра здравоохранения СССР Денисова И. Н. в сумме 479000 руб., несмотря на категорическое возражение автора метода лечения д. м. н. Епифанова А.Г., в 1990 г. были израсходованы на разработку и изготовление 2-х образцов магнитотерапевтического устройства «Аврора МК-01».

После 10 лет использования в медицинской практике аппарат «Аврора МК-01» был снят с серийного производства и исключен из государственного реестра медицинской техники, как малоэффективный.

В результате не выполнения МЗ СССР своего приказа №589 серийное производство ПМУ «Скафандр Епифанова» стало возможным только в 2000 году. Когда за счет спонсоров были проведены работы по изготовлению двух опытных образцов ПМУ «Скафандр Епифанова» и проведению их государственных технических и медицинских испытаний, регистрации.

В 1994 г. в связи с требованием «Основ законодательства РФ об охране здоровья граждан» была проведена аккредитация и лицензирование отделения.

Оказалось, что карта экспертной оценки отделения сосудистой хирургии, рекомендованная МЗ РФ для аккредитации и

лицензирования отделения сосудистой хирургии, совершенно не пригодна для оценки объема и вида оказываемой медицинской помощи в отделении сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова».

В протоколе №6 от 05.06.2001 г. заседания комиссии по лицензированию медицинской деятельности записано: в 1994г., ввиду высокой эффективности метода лечения с помощью установок «Звезда», учитывая уникальность отделения и отсутствие стандартов и требований к этому отделению, лицензионно- аккредитационная комиссия по Рязанской области по согласованию с лицензионным отделом Министерства здравоохранения РФ пригласила для экспертной оценки специалистов НИИ трансплантологии и искусственных органов МЗ РФ.

После всестороннего изучения вопроса с выездом экспертов в городскую клиническую больницу №11 г. Рязани на базе НИИ трансплантологии и искусственных органов была разработана карта экспертной оценки отделения на 40 коек, определено наименование отделения, его профиль, разработаны требования к материальной базе, технической оснащенности, определены необходимые штаты, объем и вид врачебной деятельности.

Данная карта экспертной оценки отделения сосудистой хирургии с применением полимагнитных систем «Звезда», штаты отделения сосудистой хирургии утверждены первым заместителем министра Минздравмедпрома Москвичевым А. М. и начальником управления организации медицинской помощи населению Деменковым А. Н. и является обязательным для исполнения нормативным документом.

Экспертиза, проведенная 17.10.1994 г. заслуженным деятелем науки России, д. м. н., профессором Писаревским А. А. и д. м. н., профессором Толпекиным В. Е., отметила, что в отделении оказывается специализированная медицинская помощь больным с различной сосудистой

патологией всех органов и систем, но основной контингент – это больные с тяжелой сосудистой патологией III и IV стадий, такие как: облитерирующий эндартериит и атеросклероз, болезнь Бюргера, Рейно, неспецифический аорто-артериит, диабетические ангиопатии и артерииты различной этиологии, тромбозы, флеботромбозы, посттромбофлебитический синдром, варикоз и т. д. За год через отделение проходит свыше 500 больных. Установлено соответствие существующим требованиям (стандартам): материально-технической базы, технической оснащенности, кадров данного отделения, состояние нормативной и учетно-отчетной документации, организация работы. Рекомендовано лицензионному органу выдать лицензию на лечение больных с различной сосудистой патологией всех органов и систем. Лицензионная комиссия Рязанской области на основании проведенной экспертной оценки отделения вправе поставить перед Министерством здравоохранения РФ вопрос о создании на базе сосудистого отделения Республиканского центра по лечению больных методом Епифанова А. Г.

Особо отмечено, что отделение может успешно осуществлять свою деятельность только при закреплении за ним той материальной базы, штатов, технической оснащенности, которые отражены в карте экспертной оценки

Комиссией по лицензированию и аккредитации медицинской и фармацевтической деятельности Рязанской области, учитывая заключение экспертов НИИ трансплантологии и искусственных органов, выдана лицензия № 000155 от 28.04.95 г. городской клинической больнице №11 на вид медицинской деятельности: хирургия сосудистая с применением полимагнитных систем «Звезда».

По решению МЗ РФ (протокол от 21.10.97 г.), решению комитета по новой медицинской технике МЗ РФ (протокол № 8 от 13.10.97 г.), решению Рязанского го-

родского Совета № 82 от 19.09.96 г. приказом управления здравоохранения г. Рязани № 171а/1-3 от 14.11.98 г. отделение на 30 коек было переведено в МУЗ «Городская больница №10».

Начальником управления здравоохранения администрации г. Рязани, главным врачом Рязанской городской клинической больницы № 10 утверждено Положение об отделении сосудистой хирургии с применением полимагнитных систем «Скафандр Епифанова» («Звезда»). Отделение предназначено для лечения сосудистых поражений конечностей всех форм и стадий на основе ПМУ «Скафандр Епифанова». Номенклатура отделения, профиль его деятельности, стандарты качества лечения, структура, штаты утверждены Минздравом РФ в карте экспертной оценки от 02.02.96 г. и подтверждены протоколом государственных медицинских испытаний ПМУ «Скафандр Епифанова» от 16.06.99 г.

Установка полимагнитная «Скафандр Епифанова» имеет регистрационное удостоверение № 29/06070899/0825-00 от 25.09.2000 г., выданное департаментом государственного контроля качества, эффективности, безопасности лекарственных средств и медицинской техники Министерства здравоохранения РФ. Удостоверение действительно до 09.08.2009 г., зарегистрировано в Российской Федерации и внесено в государственный реестр медицинских изделий (в 2009 г. было получено новое регистрационное удостоверение № ФСР 2009/06522, срок действия которого неограничен). Государственная регистрация предусматривает периодический контроль производства в целях обеспечения качества, эффективности, безопасности медицинских изделий, разрешенных к применению в медицинской практике.

Штаты отделения, в соответствии с картой экспертной оценки, утверждены приказом городского управления здравоохранения № 171а /1-3 от 14.11.98 г. «Об

открытии на базе МУЗ горбольница № 10 отделения сосудистой хирургии с применением полимагнитных систем «Звезда» и «Скафандр Епифанова». 5 врачей, 10 средних медицинских работников, 6 единиц младшего медперсонала, 2 – прочее.

В отделении развернуто 30 коек, предусмотрено 7 палат: 4 палаты на 5 коек, 1 палата на 4 койки, 2 палаты на 3 койки. Площадь на 1 койку от 4,2 до 4,8 кв.м., что ниже нормы, в двух палатах площадь 6,1-6,2 кв.м. В отделении предусмотрен соответствующий набор помещений: операционная, перевязочная, процедурная, лаборатория полимагнитного воздействия, кабинет зав. отделением, ординаторская, комната старшей медсестры, комната сестры хозяйки, комната для медсестер, столовая, буфетная, ванная с душем, помещение для хранения уборочного инвентаря, кладовая, туалет для медперсонала, туалет для больных. При аккредитации эксперты отметили недостатки: в отделении отсутствуют сигнализация и установка для подачи кислорода, нет палаты интенсивной терапии, изолятора, отдельной чистой перевязочной.

Работа койки в году составила 355,5 дня, оборот койки 14,1, средняя длительность пребывания на койке – 25,5 дня.

Проведенные экспертизы: первая – главным хирургом управления здравоохранения области, д. м. н. Пучковым К. В. и проректором по лечебной работе РГМУ, д. м. н. Федосеевым А. В. вторая – главным хирургом управления здравоохранения г. Рязани, д. м. н. Базаевым Т. В., подтвердили возможность осуществления медицинской деятельности – стационарная помощь взрослому населению: сердечно-сосудистая хирургия в объеме сосудистой хирургии с выдачей сертификата третьей категории. Отмечены следующие недостатки: средние сроки пребывания больных на 5-10 дней превышают норму, отсутствуют реконструктивные операции на сосудах, помощь в основном оказывается на ПМУ «Скафандр Епифанова». Надо от-

метить, что в нарушение Положения о лицензировании эксперты для аккредитации использовали карту экспертной оценки отделения сосудистой хирургии, а не отделения сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова».

19.04.2001г. аккредитационной комиссией Управления здравоохранения Администрации Рязанской области выдан сертификат соответствия условий осуществления медицинской деятельности на стационарную помощь взрослому населению сердечно-сосудистая хирургия в объеме сосудистой хирургии с условиями – устранения недостатков, отмеченных экспертом; предоставления информации о проделанной работе через 6 месяцев, контроля деятельности через год.

В рецензии на отчет работы отделения сосудистой хирургии с применением полимагнитных систем «Скафандр Епифанова» за 2000 г., выданной руководителем лаборатории вспомогательного кровообращения и искусственного сердца НИИТ и ИО Минздрава РФ, д. м. н., профессором, заслуженным деятелем науки РФ Толпечкиным В. Е., отмечено: работа в отделении поставлена на высоком уровне, обследование и лечение больных с окклюзионными поражениями сосудов нижних конечностей требуют комплексного лечения, включая хирургическое пособие, что соответствует заключению специалистов из НИИТ и ОИ МЗ РФ, приложенному к карте экспертной оценки данного отделения, утвержденной МЗ РФ в 1996 г.; лечение данной категории больных имеет социальное значение, т. к. оперативные методы, медикаменты не решили данной проблемы и вряд ли решат, проводится обширная научно-исследовательская работа, для завершения которой потребуется, по крайней мере, 10 лет.

В заключении, выданным главным хирургом управления здравоохранения г. Рязани, д. м. н. Базаевым Т. В., по отчету о работе отделения за 2000 г., отмечено: отделение работает с большой перегрузкой

(374 дня), что является фактом необходимости в этом виде специализированной стационарной медицинской помощи. В данном отделении лечатся тяжелые сосудистые больные хирургического профиля, что требует применения комплексного лечения. Это подтверждается работой операционной, перевязочной и процедурного кабинета. В отделении проводятся оперативные вмешательства: некроэктомия, иссечение варикозных узлов, иссечение ногтевой пластинки, ампутация пальцев, перевязка варикозных узлов, вскрытие фурункула. Необходимо продлить статус отделения не только как отделения сосудистой хирургии, но придать ему характер экспериментального.

Ответ (исх. № 545/1 от 24.05.01г.), полученный от директора НИИ трансплантологии и искусственных органов Минздрава РФ академика РАН и РАМН Шумакова В. И.: подтверждает правомочность выдачи лицензии на основании карты экспертной оценки, разработанной данным НИИ, на вид медицинской деятельности:

– стационарная помощь взрослому населению: сердечно-сосудистая хирургия в объеме сосудистой хирургии с применением полимагнитной установки «Скафандр Епифанова».

Управление здравоохранения администрации г. Рязани, на основании отчета о работе отделения сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова» и имеющихся рецензий на него, ходатайствует о выдаче МУЗ «Городская клиническая больница № 10» лицензии на медицинскую деятельность:

стационарная помощь взрослому населению: сердечно-сосудистая хирургия в объеме сосудистой хирургии с применением полимагнитной установки «Скафандр Епифанова».

ВЫСТУПИЛИ:

Швальб П. Г. – метод профессора Епифанова не является хирургическим, это физиотерапия.

Запросы сделаны не в ассоциацию со-

судистых хирургов России.

Тихонов Э. С. – экспертизу проводили главные хирурги области и города, что является достаточным.

Наместников В. В. – палата направила запросы в различные организации. Предоставлены документальные разъяснения.

Швальб П. Г. – предлагаю выдать лицензию с предложенной формулировкой.

Тарасова М. А. – может быть, выдать лицензию с условием контроля через год.

Шулепина А. В. – профессору Епифанову А. Г. предлагаю проработать в МЗ РФ вопрос о включении отделения сосудистой хирургии с применением полимагнитных систем «Скафандр Епифанова» в номенклатуру отделений учреждений здравоохранения. По итогам голосования (за – 9, против – 0, воздержались – 5).

РЕШИЛИ:

Выдать лицензию сроком на 3 года на следующий вид медицинской деятельности: **СТАЦИОНАРНАЯ ПОМОЩЬ** взрослому населению:

сердечно-сосудистая хирургия в объеме сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандра Епифанова».

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Новый вид специализированной стационарной медицинской помощи (хирургия сосудистая с применением ПМУ «Скафандр Епифанова») больным с поражениями артерий конечностей тяжелых стадий был создан по приказу МЗ СССР №589 от 17.06.1982 г. в результате социальной потребности государства по уменьшению инвалидов – калек трудоспособного возраста и в результате неэффективности лечения этой категории больных таким видом специализированной стационарной медицинской помощи как: сосудистая хирургия (несмотря на огромные достижения сосудистой хирургии, количество ампутаций в год в РФ от заболеваний сосудов конечностей увеличивается).

2. Лежащая в основе нового вида спе-

специализированной стационарной медицинской помощи, разработанная и всесторонне проверенная в течении 25 лет многочисленными комиссиями экспертов МЗ СССР, МЗ РСФСР, МЗ РФ новая медицинская технология лечения с применением ПМУ «Скафандр Епифанова» является высокоэффективной и не дающей никаких осложнений со стороны организма больного (в отличие от реконструктивных операций: кровотечения, нагноения, послеоперационная летальность и инвалидность).

3. Благодаря острой социальной потребности и проявленной твердости руководства управления здравоохранения г. Рязани, несмотря на неоднократные насильственные попытки в его ликвидации – новый вид специализированной стационарной медицинской помощи удалось сохранить только в системе муниципального здравоохранения г.Рязани.

4. Для сохранения нового вида специализированной стационарной медицинской помощи и его внедрения в других регионах России, как было предусмотрено приказом МЗ СССР №589 от 17.06.1982 г., необходимо согласно требований приказа МЗ РФ №28 от 29.01.1999 г. ввести в Перечень хирургических подразделений стационаров лечебно-профилактических учреждений – отделение сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова».

5. Юридически значимым фактом доказательства возникновения и внедрения в клиническую практику РФ нового вида специализированной стационарной медицинской помощи является Карта экспертной оценки отделения сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова», утвержденная МЗ РФ в 1996 г.

Только на основании этой карты можно проводить аккредитацию и лицензирование отделения сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова», что отмечено в протоколе №6 от

05.06.2001г. заседания комиссии по лицензированию медицинской деятельности Лицензионной палаты администрации Рязанской области.

С 2000 по 2011 гг. в отделении сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова» ГБУ РО ГКБ №10 г. Рязани прошло стационарное обследование, наблюдение и лечение свыше 3000 больных с хроническими окклюзионными поражениями артерий конечностей II, III, IV стадий (облитерирующий атеросклероз, облитерирующий эндартериит, облитерирующий тромбангиит, болезнь Рейно, диабетические микро- и макроангиопатии) и свыше 4000 больных с хроническими заболеваниями вен нижних конечностей (варикозная болезнь, посттромбофлебитическая болезнь (синдром), хроническая венозная недостаточность).

Согласно годовым отчетам отделения за 2000-2011 гг., результаты лечения составили: улучшение – 96-97,7%; без динамики – 2,3-4%; ухудшений не было. За 12 лет в отделении не сделано ни одной ампутации на уровне голени и бедра – только ампутации пальцев и некроэктомии.

В 2012 г., в соответствии со стандартами для этого вида специализированной стационарной медицинской помощи, разработанными автором новой медицинской технологии, д. м. н. Епифановым А. Г., отделение перешло на финансирование по тарифам, в соответствии с Правилами обязательного медицинского страхования. Размер тарифа за законченный случай лечения в отделении сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова», более чем в 2 раза меньше, чем за такой же случай лечения в отделении сосудистой хирургии ГУЗ Рязанский областной клинический кардиологический диспансер. Экономическая эффективность нового вида специализированной медицинской помощи налицо.

В 2011 г. Федеральной службой по надзору в сфере здравоохранения и социального развития МУЗ Рязанской ГКБ №10

выдано Разрешение на применение новой медицинской технологии ФС №2011/015 от 03 февраля 2011 г. «Лечение хронических окклюзионных поражений артерий конечностей с применением полимагнитной установки «Скафандр Епифанова».

От издания приказа МЗ СССР №589 от 17.06.1982 г. до выдачи Разрешения на новую медицинскую технологию прошло более 30 лет и одной из причин такого длительного срока внедрения является

злоупотребление своими должностными полномочиями главного хирурга Минздрава РФ, Героя соц. труда, акад. РАН и РАМН, профессора, заведующего кафедрой факультетской хирургии Российского государственного медицинского университета Савельева В. С. Его рецензия на новую медицинскую технологию и реакция МЗ РФ от 19.02.1992 г. приводятся полностью:

Решение заместителя начальника Глав-

«РЕЦЕНЗИЯ

на методические рекомендации А. Г. Епифанова «Полимагнитная система в лечении хронических окклюзионных поражений артерий конечностей»

Данные методические рекомендации не могут быть опубликованы и какой-либо коррекции не подлежат. Более того, их публикация нанесет существенный вред для ангиологической практики в связи с принципиально неверным подходом автора к лечению больных с заболеваниями магистральных артерий конечностей, что связано с совершенно очевидной переоценкой терапевтической значимости полимагнитной системы (автор считает, что все остальные лечебные методы неэффективны, вредны для больного и опасны. Иначе говоря, все достижения ангиологической науки и весь предшествующий опыт лечения больных облитерирующими заболеваниями артерий конечностей А. Г. Епифанов практически сводит к нулю).

Структурно методические рекомендации представляют собой, в основном, изложение теоретических воззрений автора на патогенез и классификацию хронических облитерирующих артериопатий (около 80% объема) и краткие данные о результатах лечения, показаниях и противопоказаниях к нему.

Теоретическая часть работы, по сути, является наукообразным (для неспециалистов) изложением банальных истин уровня учебника для мед. училищ, дополненных собственной «системно-энергетической концепцией самоорганизации организма», которая «указывает принципиально новые пути воздействия на организм магнитным полем с лечебной целью». Однако смысл этой концепции понять невозможно, в связи с неконкретностью приводимой информации. Предложенная автором «клинико-патоморфологическая» классификация «нарушения энергетического гомеостаза конечностей» является, во-первых, чисто клинической, во-вторых, не только не приносит ничего нового и полезного для клинической практики, но и существенно уступает принятой во всем мире классификации Фонтена или ее модификации профессором А. В. Покровским. Несмотря на попытку автора обосновать необходимость дифференциальной диагностики периферических артериопатий и выделения отдельных нозологических форм, автор не только не дает своих собственных рекомендаций по этому вопросу, но не предусматривает это в своей классификации и никак не использует при лечении на полимагнитной системе.

При изложении показаний к своему методу лечения автор упоминает 4-ю стадию, которой в его собственной классификации просто не существует, а в общепринятых классификациях – это гангрена, то есть состояние, когда альтернативы для ампутации уже нет. Отсутствует также какие-либо данные, объясняющие механизм действия дан-

ной лечебной процедуры и совершенно недостаточно описана ее техника.

Большие сомнения вызывают приведенные А. Г. Епифановым «результаты лечения по методу А. Г. Епифанова», а именно 88% клинического выздоровления непосредственно после курса лечения. Такая информация может только дезориентировать врача.

Главный хирург Минздрава
Российской Федерации,
Академик АМЭ России,
Профессор

подпись В. С. Савельев

МИНИСТЕРСТВО
ЗДРАВООХРАНЕНИЯ РФ
(МИНЗДРАВ)
№20-61-М91/76 от 19.02.92

Заведующему Рязанским
облздравотделом

т. Уповову Ю. П.

Главное научное управление возвращает материалы «Полимагнитная система в лечении хронических окклюзионных поражений артерий конечностей» и считает издание их в виде методических рекомендаций нецелесообразным.

Приложение: указанное на 19 л.
копия рецензии на 2 л.

Зам. начальника Главного управления

подпись Н. Н. Самко

Рязанский облздравотдел
Получено 24/03/92
Входящий номер 107

ного управления МЗ РФ Н. Н. Самко о нецелесообразности издания методических рекомендаций «Полимагнитная система в лечении хронических окклюзионных поражений артерий конечностей» противоречило Решению комиссии МЗ РСФСР, изложенного в выписке из протокола от 22.01.90 г. за подписью Начальника главного управления лечебно-профилактической помощи МЗ РСФСР В. И. Стародубова и основанием для этого незаконного решения явилась рецензия академика В. С. Савельева, который был совершенно некомпетентным в данном вопросе, но подписал санкционирующий документ как должностное лицо в ранге главного хи-

рурга МЗ РФ, несмотря на положительные отзывы 2-х д. м. н., профессоров Писаревского А. А. и Егорова Т. Л.

Используя свои должностные полномочия чиновника высокого ранга акад. РАН и РАМН В. С. Савельев затормозил внедрение универсальной медицинской технологии лечения ЗПА и ХЗВ на 20 лет.

За эти годы он и его огромная школа, к сожалению, не создали такой медицинской технологии лечения ЗПА и ХЗВ, которая смогла бы по своей эффективности, безопасности, экономичности превзойти технологию, разработанную д. м. н. Епифановым А. Г. Этот факт показывает, что монополизация в науке и здравоохранении

приносит колоссальный вред здоровью населения России. И с этим надо бороться.

Рекомендации под редакцией Бокерия Л. А., Покровского А. В. более научно корректны, самокритичны, содержат список используемой литературы. Рекомендации по инициативе Савельева В. С., совершенно не освещают проблемы, стоящие перед флебологией. Нет ссылки на основной документ, с которого списаны рекомендации [23], отсутствует список литературы, на основе которой разрабатывались эти рекомендации. По наукоемкости, самокритике, постановке вопросов о патогенезе ХВН, ведущим к улучшению диагностики и лечения ХЗВ они резко уступают иностранному документу [23]. Было бы больше пользы для практических врачей, если В. С. Савельев и его ученики перевели бы на русский язык документ иностранных авторов [23] и дали к нему свои комментарии.

Сохранить новую медицинскую технологию лечения для миллионов больных

граждан России, в противовес одному академику помог другой. Академик РАН и РАМН, Герой Соц. Труда, директор НИИТ и ИО МЗ РФ Шумаков Валерий Иванович (светлая память об этом удивительном и гениальном враче всегда сохранится в наших сердцах).

Приводим его вступительное слово на открытии I Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы профилактики ампутаций конечностей по поводу самопроизвольной гангрены при тяжелых стадиях окклюзионных поражений артерий конечностей в РФ» 13-15 октября 2005 г., материалы которой упорно замалчиваются и не упоминаются в Рекомендациях Российского общества ангиологов и сосудистых хирургов от 2007 г. и Национальных рекомендациях (2010 г.), что резко уменьшает практическую значимость этих документов и наносит большой вред практическому здравоохранению России:

Надо еще раз остановиться на научно-

Глубокоуважаемые коллеги!

Разрешите поздравить Вас с открытием I Всероссийской научно-практической конференции, которая посвящена новой научной парадигме патогенеза окклюзионных поражений сосудов конечностей, и становлению в России нового вида специализированной медицинской помощи: сосудистая хирургия с применением ПМУ «Скафандр Епифанова».

Наш институт в течение двух десятилетий оказывает научно-методическую помощь в становлении этого нового научно-практического направления в клинической медицине. Основатель направления Епифанов А. Г. в 1990 г. подготовил и защитил в нашем институте докторскую диссертацию по этому вопросу.

Надо заметить, что профилактика и лечение тяжелых стадий окклюзионных поражений сосудов конечностей требует комплексного подхода.

Изучением и лечением этих поражений, как известно, занимаются сосудистые хирурги. Несмотря на большие достижения в оперативной технике, наличие огромного количества предлагаемых медикаментов в России и за рубежом, отмечается рост количества ампутаций при данной патологии. Это говорит о том, что сосудистая хирургия со всем ее арсеналом решить проблему прогрессирования патологического процесса, к сожалению не может. Нужны новые воздействия и взгляды на патологические процессы при этих заболеваниях.

Одним из таких высокоэффективных воздействий, как показала многолетняя клиническая практика, является медицинская технология лечения окклюзионных поражений сосудов конечностей с применением ПМУ «Скафандр Епифанова». Здесь можно долго

дискутировать по этому вопросу, но 25 лет успешной работы – аргумент весомый и достаточный.

Эта первая и, надеюсь, не последняя Всероссийская научно-практическая конференция по данной актуальной проблеме, которая проходит в г. Рязани.

Желаю Вам всесторонне и плодотворно обсудить вынесенные на конференцию вопросы и принять конструктивное решение, необходимое для внедрения нового вида специализированной медицинской помощи в других регионах России и внесения в учебные программы медицинских институтов курса лекций по предложенной научной парадигме и созданной на ее основе новой медицинской технологии.

Академик РАН и РАМН

подпись В. И. ШУМАКОВ

практической деятельности группы ученых во главе с акад. В. С. Савельевым. Эта группа ученых в РФ агрессивно пропагандирует свои взгляды на диагностику и лечение больных с ЗПА и ХЗВ, опираясь на должностные полномочия акад. В. С. Савельева. Но используют они те же рутинные подходы по разработке новых хирургических методик реваскуляризации и улучшения кровообращения без прямой сосудистой реконструкции, а так же разных методик медикаментозного пособия и других методов консервативного воздействия (ЛФК, рациональное питание, ГБО, экстракорпоральные методы, физиотерапия, санаторно-курортное лечение и др.).

Их принципы: стратегия лечения ЗПА должна быть основана на рациональной комбинации консервативной терапии и хирургических вмешательств на артериях. Главным принципом консервативной терапии ЗПА является длительное (пожизненное) непрерывное лечение, независимо от стадии заболевания; дифференцированный подход с учетом нозоформы, вида и топике поражения, а так же комплексное воздействие на патологический процесс с использованием всех возможных лечебных методик. Каких и как конкретно – не говорится, только общие указания. Эти рекомендации общеприняты в кардиологии и терапии, о них подробно изложено в монографии А. В. Бондарчука, 1969 г. [46]. Результаты лечения с опорой на эти принципы известны.

Акад. В. С. Савельевым и его учениками в последние годы выпущены 3 руководства для врачей [11, 24, 25] и Российские рекомендации [18, 19], изданные Ассоциацией флебологов России.

В этих руководствах и рекомендациях приводятся положения, которые заводят в тупик профилактику и лечение ЗПА и ХЗВ.

В работе [20] указано: «Те же ошибки из документа иностранных авторов перекочевали и в документ «Российские клинические рекомендации по диагностике и лечению хронических заболеваний вен, основанные на принципах доказательной медицины». Самара 29.06.2009 г. В итоге рекомендуют использовать классификацию CEAP при проведении научных исследований, подготовке монографий, методических рекомендаций, публикаций в медицинских журналах, диссертационных работах.

Обсуждение данной статьи тем более необходимо, т. к. отсутствует классификация нарушений системы артериального кровообращения нижних конечностей, которая соответствовала бы требованиям ЕВМ.

Доказательством данного утверждения является выход руководства «Амбулаторная ангиология» / В. Ф. Агафонов, В. В. Андрияшкин, В. Ю. Богачев и др. Под общей ред. А. И. Кириенко, В. М. Кошкина, В. Ю. Богачева. – М.: Литтерра, 2009. – 328 с.: ил. В этом руководстве авторы приводят понятие хронической артериальной

недостаточности (ХАН) конечностей и излагают ее классификацию с помощью классификации степеней хронической ишемии тканей нижних конечностей, принятой Российским обществом ангиологов и сосудистых хирургов в 2001 г. (г. Казань), чем окончательно запутали практических врачей в понимании патогенеза нарушений артериального кровообращения в нижних конечностях при различных патологических процессах».

Особо хочется отметить, что если авторы Рекомендаций (2007 г.) и Национальных рекомендаций (2010 г.), исходя из научной этики, указывают на то, что их работы основаны на документах иностранных авторов, то в документе [18, 19] ни слова не говорится, что в основе него лежат основные научные выкладки, переписанные из иностранного источника [20, 23].

В этих рекомендациях, претендующих на Национальный правоустанавливающий документ по порядку оказания медицинской помощи больным с ХЗВ, специально опущен раздел по эпидемиологии ХЗВ в РФ. В нем должны быть указаны, количество больных с ХЗВ в РФ по годам, минимум за 10 лет. Сколько из них пенсионеров, инвалидов, трудоспособных по годам. Какова смертность, инвалидность, временная нетрудоспособность, количество госпитализаций за год у этой категории больных. Этих данных нет, потому, что они запредельные и подтверждающие низкую эффективность организации флебологической помощи в РФ, которую возглавляет акад. В. С. Савельев.

По другим источникам «ХЗВ характеризуются массовым поражением до 35-40% населения индустриальных стран и более 80% в возрасте старше 35 лет. Отмечается прогрессивный рост частоты запущенных и осложненных случаев, особенно у нас в России» [44].

В своих руководствах по диагностике и лечению ЗПА авторы из школы В. С. Савельева ни слова не говорят, что разрабо-

тана и успешно применяется в течение 30 лет уникальная медицинская технология лечения ЗПА и ХЗВ, что является грубым нарушением врачебной и научной этики и в полной мере характеризует основателя этой школы.

Выводы

1. Признать работу профильной комиссии по сердечно-сосудистой хирургии малоэффективной и бесперспективной в снижении показателей смертности, инвалидности, временной нетрудоспособности у больных с заболеваниями периферических сосудов конечностей. Эта комиссия должна быть распущена.

2. Необходимо создать профильную комиссию при правительстве РФ по снижению показателей смертности, инвалидности, временной нетрудоспособности и количества ампутаций при нарушениях периферического кровообращения на конечностях и в других органах (мозг, сердце и др.).

3. В РФ проблему диагностики и лечения больных с ЗПА и ХЗВ разрабатывают и пытаются решить 2 группы ученых по 2-м принципиально различным научным направлениям.

4. Основная группа ученых, забирающая 100% бюджетных средств, выделяемых государством на эти цели (десятки млрд. рублей), ведет разработку проблемы восстановления и улучшения артериального кровообращения на конечностях рутинными путями с применением известных методов хирургического, медикаментозного пособия и др., но как показала практика за период 1999-2011 гг., у больных с ЗПА показатели смертности, инвалидности, временной нетрудоспособности, больших ампутаций имеют тенденцию к росту на фоне уменьшения численности населения РФ.

5. Вторая группа ученых, при полном отсутствии бюджетного финансирования, ведет разработку проблемы профилакти-

ки нарушения артериального и венозного кровообращения на конечностях на основе: 1) механизмов генерации субъективных кожных ощущений и 3-х видов кожной чувствительности; 2) закона о 6-сегментном строении тела человека путем применения ПМУ «Скафандр Епифанова», и одновременного улучшения артериального и венозного кровообращения на уровне целого организма с добавлением различных видов медикаментозного пособия. Как показала практика, за период 1982-2011гг., показатели смертности, инвалидности, временной нетрудоспособности и больших ампутаций у больных, получивших лечение на ПМУ «скафандр Епифанова» имеют тенденцию к уменьшению.

6. Результаты работы I группы ученых привели к изданию НР по ведению пациентов с сосудистой артериальной патологией, основные научные положения которых (определения КИК, классификации А. В. Покровского, Фонтейна, Рутерфорда) не пригодны для разработки новых методов профилактики и лечения ЗПА, а сами НР не пригодны для использования в практическом здравоохранении России.

7. Большой вред по внедрению уникальной медицинской технологии лечения хронических окклюзионных поражений артерий конечностей причинил академик РАМН и РАН, Герой соц. труда В. С. Савельев.

8. Имеет место малоэффективное использование федеральных бюджетных средств на профилактику, диагностику и лечение больных с ЗПА и ХЗВ.

9. Результаты лечения ЗПА в РФ методами I группы ученых с 1999 по 2011гг. неудовлетворительны, а поэтому в НР не приводятся.

10. Существующая в РФ система организации медицинской помощи больным с ЗПА и ХЗВ высокочатная, низкоэффективная и не поддающаяся любым мероприятиям по модернизации.

Заключение

В РФ, с населением 141 млн. человек, больных с ЗПА, с учетом субклинических форм, свыше 15 млн., а с ХЗВ свыше 50 млн. У больных с ЗПА в стадии критической ишемии в год выполняется около 40000 высоких ампутаций. Особенно велик процент высоких ампутаций у больных сахарным диабетом.

Как показал анализ доступной литературы, количество ампутаций от ЗПА в год за период 1999-2011гг. не только не уменьшилось, а имеет тенденцию к росту.

Такая же тяжелая обстановка с диагностикой и лечением ХЗВ нижних конечностей. За эти годы количество запущенных и осложненных форм ХЗВ не уменьшилось, а возросло. Таким образом, начиная с 1999 по 2011 гг. показатели смертности, инвалидности, временной нетрудоспособности, госпитализации у этой категории больных только возросли, при том, что население РФ уменьшается на 900000 человек в год.

В РФ разработку проблемы профилактики, диагностики и лечения ЗПА и ХЗВ ведут 2 группы ученых.

I группа, состоящая из нескольких тысяч человек, под руководством 3-х национальных лидеров, таких, как: академики А. В. Покровский, Л. А. Бокерия и В. С. Савельев. За эти годы I группа ученых провела десятки общероссийских конференций по проблемам профилактики, диагностики и лечения заболеваний периферических сосудов конечностей; выпустила 4 объемных руководства, десятки монографий, тысячи научных статей, 5 общероссийских согласительных документов. На эти цели государство потратило сотни миллиардов рублей, а результат этих усилий, как показано выше, не высокий.

Почему сложилась такая тяжелая ситуация при организации оказания медицинской помощи больным с заболеваниями периферических сосудов конечностей? Попытаемся высказать свою точку зрения.

Можно утверждать, что пути разработки решения проблемы профилактики, диагностики и лечения заболеваний периферических сосудов, по которым идет I группа ученых, ошибочны, поэтому завели решение проблемы в тупик. Методами сосудистой хирургии, медикаментозного пособия и других известных консервативных воздействий, эту проблему решить не удастся, хотя затраты государства на эти цели из года в год возрастают. Нужны новые взгляды на патогенез сосудистых заболеваний. Исходя из этих взглядов, надо было создать альтернативный подход к профилактике, диагностике и лечению сосудистых заболеваний конечностей. Новый взгляд на патогенез сосудистых заболеваний конечностей основан на 2-х фундаментальных законах самоорганизации человека: 1) учение о 3-х биологических константах и 3-х энергетических телах организма человека, как основе механизма генерации 3-х видов кожной чувствительности: тактильной, температурной, болевой и субъективных кожных ощущений. 2) учение о 6-сегментном строении тела человека, как основе построения системы физических сил, осуществляющих артериальное и венозное кровообращение в организме.

На основе этих 2-х законов разработана и запущена в серийное производство полимагнитная установка 2Скафандр Епифанова» (Регистрационное удостоверение № ФСР 2009/06522 от 29.12.2009 г.), а также разработана, внедрена в клиническую практику новая медицинская технология «Лечение хронических окклюзионных поражений артерий конечностей с применением полимагнитной установки «Скафандр Епифанова», на которую выдано Разрешение на применение ФС №2011/015 от 03.02.2011 г.

Для практической реализации этой

уникальной медицинской технологии необходима новая организационная форма специализированной стационарной медицинской помощи – отделение сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова». Все требования к этому виду отделения изложены в карте экспертной оценки, утвержденной МЗ и СР РФ в 1996 г.

Такой вид организации медицинской помощи, как отделение сосудистой хирургии многопрофильных больниц, требует больших материальных затрат, а результаты лечения больных с хроническими заболеваниями сосудов конечностей неудовлетворительны. В этих отделениях должна оказываться только экстренная и необходимая по жизненным показаниям плановая хирургическая помощь больным с ЗПА и ХЗВ.

Все больные с хроническими окклюзионными поражениями артерий конечностей и ХЗВ нижних конечностей должны лечиться и наблюдаться в отделениях сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова».

Для внедрения в масштабах РФ нового вида специализированной стационарной медицинской помощи больным с ЗПА и ХЗВ необходимо выполнить Решение I Всероссийской научно-практической конференции 13-15 октября 2005 г. г. Рязань «Актуальные вопросы профилактики ампутаций конечности по поводу самопроизвольной гангрены при тяжелых стадиях окклюзионных поражений артерий конечностей».

Времени дискутировать по вопросам, поднятым в этой статье больше нет. Проблема должна быть срочно обсуждена на заседании Правительства РФ с принятием организационного решения по созданию новой системы организации медицинской помощи больным с ЗПА и ХЗВ.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бурлева Е. П., Смирнов О. А. Размышления по поводу хронической критической ишемии конечностей // Ангиология и сосудистая хирургия. – 1999. – Т. 5. – №1. – С. 17-21.

2. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции 13-15 октября 2005 г. Актуальные вопросы профилактики ампутаций конечности по поводу самопроизвольной гангрены при тяжелых стадиях окклюзионных поражений артерий конечностей / Под редакцией д. м. н. Епифанова А. Г. – Рязань., 2005. – 188 с.
3. Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. Хроническая критическая ишемия конечностей, как критерий несостоятельности ангиологии в объяснении и лечении восходящего некроза тканей конечности на фоне болей покоя и необходимости внедрения в здравоохранение РФ нового вида специализированной стационарной медицинской помощи. – Рязань, 2006. – 23 с.
4. Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. Хроническая критическая ишемия конечностей // Российский научный журнал. – 2007. – №1. – С. 135-143.
5. Российский консенсус «Рекомендуемые стандарты для оценки результатов лечения пациентов с хронической ишемией нижних конечностей». – М., 2001.
6. Российский консенсус «Диагностика и лечение пациентов с критической ишемией нижних конечностей». – М., 2002.
7. Российские рекомендации «Диагностика и лечение больных с заболеваниями периферических артерий». – М., 2007.
8. Национальные рекомендации по ведению пациентов с сосудистой артериальной патологией (Российский согласительный документ). Часть 1. Периферические артерии. – М.: Изд-во НЦССХ им. А. Н. Бакулева РАМН, 2010. – 78 с.
9. Сердечно-сосудистая хирургия: Руководство /под ред. В. И. Бураковского, Л. А. Бокерия. – М.: НЦССХ им. А.Н. Бакулева РАМН, 1996. – 560 с.
10. Клиническая ангиология: Руководство для врачей. – В 2-х т. /под ред. А. В. Покровского и др. – М.: Медицина, 2004. – Т. 1. – 808 с.
11. Амбулаторная ангиология / В. Ф. Агафонов, В. В. Андрияшкин, В. Ю. Богачев, Л. И. Богданец и др.; Под общей редакцией А. И. Кириенко, В. М. Кошкина, В. Ю. Богачева. – М.: Литера, 2009. – 328 с.: ил.
12. Хамитов Ф. Ф., Верткина Н. В., Лисицкий Д. А. и др. Дистальные реконструктивные операции у больных с критической ишемией нижних конечностей // Ангиология и сосудистая хирургия. 2008; 14:3:211-212; Приложение. 20 Международная конференция. г. Саратов. Тезисы докладов.
13. Hirsch, A.T. ACC/AHA 2005 Guidelines for the Management of Patients with Peripheral Arterial Disease (Lower Extremity, Renal, Mesenteric, and Abdominal Aortic): A Collaborative Report from the American Association for Vascular Surgery / Society for Vascular Surgery, Society for Cardiovascular Angiography and Intervention, Society for Vascular Medicine and Biology, Society of Interventional Radiology, and the ACC/AHA Task Force on Practice Guidelines (Writing Committee to Develop Guidelines for the Management of Patients With Peripheral Arteries Disease) / A. T. Hirsch, Z. J. Haskal, N. R. Hertz et al. // J. Am. Coll. Cardiol. – 2006. – Vol. 47. – P. 1-192.
14. TASC Working Group Trans-Atlantic Inter-Society Consensus Management of Peripheral Arterial Disease // International Angiology. – 2000. – Vol. 19. – № 1 (Suppl. 1). – P. 1-304.
15. TASC Working Group Inter-Society Consensus Management of Peripheral Arterial disease // Eur. J. Vasc. Endovasc. Surg. – 2007. – Vol. 33 (Suppl. 1).
16. А.Г. Епифанов, Е.А. Епифанова. К вопросу о создании однородных групп больных с ХКИК для РККИ при хронических окклюзионных поражениях артерий нижних конечностей. Российский научный журнал 2011; 4(23): 266-278.
17. Bell P. R. F., Charleworth D., De Palma R. G., Eastcott H. H. The definition of critical ischemia of a limb // Working party of the intern. vaskul. simp. Brit. J. surg. 1982; 69: 2: 2.

18. Российские клинические рекомендации по диагностике и лечению хронических заболеваний вен, основанные на принципах доказательной медицины. Документ, согласованный экспертами. – Самара, 2009. – С. 1-79.

19. Российские клинические рекомендации по диагностике и лечению хронических заболеваний вен нижних конечностей. Флебология. 2009; 3:1-48.

20. А.Г. Епифанов, Е.А. Епифанова. К вопросу о хронических заболеваниях вен, хронической венозной недостаточности нижних конечностей, классификации CEAP и принципах доказательной медицины (или почему Российские клинические рекомендации по диагностике и лечению ХЗВ не могут применяться в практическом здравоохранении). – Рязань, 2010. – 32 с.

21. Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. К вопросу о хронических заболеваниях вен, хронической венозной недостаточности нижних конечностей, классификации CEAP и принципах доказательной медицины // Российский научный журнал. – 2010. – №1(14). – С. 227-234.

22. Епифанов А. Г. Социально-медицинские предпосылки возникновения и становления в России в конце XX века нового вида специализированной стационарной медицинской помощи – «хирургия сосудистая с применением ПМУ «Скафандр Епифанова» // Актуальные вопросы профилактики ампутаций конечности по поводу самопроизвольной гангрены при тяжелых стадиях окклюзионных поражений артерий конечностей. – Рязань, 2005. – С. 7-17.

23. Nicolaides A.N., Allegra C., Bergan J.J. et. al. Management of chronic venous disorders of lower limbs, guidelines according to seicutific evidence. International angiology. 2008; 27: 1: 1-59.

24. Савельев В. С., Кошкин В. М., Каралкин А. В. Патогенез и консервативное лечение тяжелых стадий облитерирующего атеросклероза артерий нижних конечностей: Руководство для врачей. – М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2010. – 216 с.

25. Флебология. Руководство для врачей / Под ред. акад. В. С. Савельева. – М.: Медицина, 2001. – 664 с.

26. Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. Как улучшить результаты лечения сосудистых больных в условиях муниципального здравоохранения. Ангиология и сосудистая хирургия. 2010; 14:4:113-114; Приложение. 22 Международная конференция. – Москва. Тезисы докладов.

27. Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. Актуальные вопросы профилактики и лечения больных мультифокальным атеросклерозом с тяжелой степенью хронической ишемии нижних конечностей в условиях муниципального здравоохранения. Ангиология и сосудистая хирургия. 2010; 14:4:115-116; Приложение. 22 Международная конференция. г.Москва. Тезисы докладов.

28. Епифанов А.Г., Епифанова Е.А. Как увеличить продолжительность жизни больных после реконструктивных операций на сосудах? Ангиология и сосудистая хирургия. 2009; 15:2:125-126; Приложение. 21 Международная конференция. г. Самара. Тезисы докладов.

29. Епифанов А.Г., Епифанова Е.А. России, но не Минздраву РФ, незамедлительно нужна новая система профилактики, ранней диагностики и лечения сосудистых заболеваний // Российский научный журнал. – 2008. – №1(2). – С. 133-139.

30. Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. Современные взгляды на этиологию и патогенез облитерирующего тромбангиита // Российский научный журнал. – 2008. – №4(5). – С. 198-207.

31. Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. Применение ПМУ «Скафандр Епифанова» для первичной профилактики нарушений артериального и венозного кровотока при сосу-

дистых заболеваниях // Российский научный журнал. – 2008. – №6(7). – С. 173-182.

32. Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. Медицинская технология лечения полимагнитной установкой «Скафандр Епифанова» как альтернатива в профилактике инсульта, инфаркта, гангрены конечности, нефропатии и ретинопатии у больных сахарным диабетом // Российский научный журнал. – 2011. – №4(23). – С. 279-289.

33. Епифанов А. Г. Системно-энергетическая концепция самоорганизации живых систем как предпосылка возникновения новой научной парадигмы хронических окклюзионных поражений артерий конечностей // Актуальные вопросы профилактики ампутаций конечности по поводу самопроизвольной гангрены при тяжелых стадиях окклюзионных поражений артерий конечностей. – Рязань, 2005. – С. 18-24.

34. Епифанов А. Г. Современные взгляды на этиологию и патогенез облитерирующего тромбангиита (самопроизвольной гангрены). Новая научная парадигма патогенеза облитерирующего тромбангиита (самопроизвольной гангрены) и других поражений сосудов конечностей // Актуальные вопросы профилактики ампутаций конечности по поводу самопроизвольной гангрены при тяжелых стадиях окклюзионных поражений артерий конечностей. – Рязань, 2005. – С. 25-39.

35. Епифанов А. Г. Новая научная парадигма патогенеза облитерирующего тромбангиита (самопроизвольной гангрены) и других поражений сосудов конечностей // Актуальные вопросы профилактики ампутаций конечности по поводу самопроизвольной гангрены при тяжелых стадиях окклюзионных поражений артерий конечностей. Рязань, 2005. – С. 40-44.

36. Епифанов А. Г. Природа облитерирующего эндартериита (новое в патогенезе и лечении). – Рязань, 2003. – 132 с.: ил.

37. Епифанов А. Г. Способ профилактики и лечения сосудистых заболеваний бегущим магнитным полем // Информ. листок №16-81 НТД, сер. 76.– Ряз. МТЦНТИиП, 1981. – 4 с.

38. Епифанов А. Г. Новые пути и системный подход к созданию физических факторов для лечебных и исследовательских целей // Информ. листок №178-81. – Ряз. МТЦНТИиП, 1981. – 4 с.

39. Епифанов А. Г. Микроциркуляция и региональная гемодинамика у больных с окклюзионными заболеваниями артерий нижних конечностей до и после воздействия специальных по структуре бегущих импульсных оболочек магнитных полей: Дис. ... канд. мед. наук. – Рязань, 1981. – 159 с.

40. Епифанов А. Г. Региональная гемодинамика у больных с облитерирующими заболеваниями сосудов нижних конечностей после воздействия специальных по структуре бегущих импульсных оболочек магнитных полей // Актуальные вопросы магнито-биологии и магнитотерапии. – Ижевск: Удмуртия, 1981. – С. 141-142.

41. Епифанов А. Г. Способ лечения сосудистых заболеваний. – А.С. 1149569/СССР, 1984.

42. Епифанов А. Г. Лечение хронических окклюзионных поражений артерий конечностей с помощью полимагнитной системы: Дис. ... д-ра мед. наук. – М., 1986. – 390 с.

43. Епифанов А. Г. Окклюзионные поражения артерий конечностей с системно-энергетических позиций (новая концепция). – Рязань, 1987. – 11 с.

44. Епифанов А. Г. Целенаправленная деятельность человека и животного с системно-энергетических позиций (новая концепция). – Рязань, 1987. – 11 с.

45. Восканян Э. А., Заводский К. Н. Некоторые аспекты применения Детралекса в клинической флебологии. Ангиология и сосудистая хирургия, 2008; 15:2:60-61; Приложение. 19 Международная конференция. г. Краснодар. Тезисы докладов.

46. Бондарчук А. В. Заболевания периферических сосудов. – Л.: Медицина, 1969. – 519 с.

SUMMARY

Ryndin I. Y. Rurikovitchi and Gediminovitchi during the Times of Troubles (1605-1613)
[Part 23] // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 3 – 10. [0,6 п. л.]

Key words

Times of Troubles, Moscow kingdom, prince aristocracy, Boyar Duma, Rurikovitchi, Gediminovitchi, impostor, sevenboyar rule

Summary

The activity of prince clans during the Times of Troubles is investigated. The structure of Boyar Duma under False Dmitry I and Basil Shuysky. Prince aristocracy participation in Moscow liberation from Polish occupants.

Belyaeva N. F. Mordva's Traditional Behaviour in Sources of the XIII-XVIII Centuries //
Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 11 – 16. [0,5 п. л.]

Key words

Ethnos, culture, traditional norms of behaviour, family and marriage relations, cultural dialogue, tolerance, etiquette.

Summary

In article the perception of stereotypes of behavior мордвы is considered by the West European and Russian researchers of the XIII-XVIII centuries. The main accent is made on the analysis of the standards of behavior connected with the family and marriage relations.

Salaeva T. A. The Tribal Signs as a Symbol of the Family Connections of Mordovian People // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 17 – 23. [0,6 п. л.]

Key words

Tribal signs, symbol, family, ethnic identity, ornament, pattern, decorative and applied art

Summary

This article is devoted to the tribal signs as a symbol of the family connections of Mordovian people. The author describes the function and role of the signs in formation and conservation of family and tribal culture, ethnic identity and national art. This problem is shown through the prism of oral poetry of the people.

Miroshkin V. V. Inter-Ethnic Relations in the Republic of Mordovia in the Context of Cultural Dialogue // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 24 – 30.

Key words

[0,6 п. л.]

historic conditions, historic regularity, the inter-ethnic interaction, Cultural Dialogue, the Republic of Mordovia, tradition, community, multi-ethnic area.

Summary

The article analyses historical retrospection of the interethnic interaction on the territory of the Republic of Mordovia in the context of a multicultural discourse. Particular attention is paid to Slavic- Mordovian and then Russian- and Tatar- Mordovian cultural interaction. Herewith, they are assigned the role of traditional peasant institution of community in this process, the historical basis is characterized rather in detail for the folding and functioning of the model of positive multi-cultural dialogue in Mordovia.

Miroshkin V. V. Interethnic Interaction in the Mordovian Rural Environment (to the Problem of Historiography) // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 31– 37.

[0,6 п. л.]

Key words

The interethnic interaction, cultural Dialogue, the Republic of Mordovia, Mordovians, a tradition, a community, multiethnic area, a family, the historiographic review

Summary

In this article is presented the short historiographic review of the main historical and ethnographic researches on a problem of interethnic interaction in the Mordovian rural

environment. First of all the author focuses on works analyzing processes of the intercultural dialogue at the traditional peasant institutions of personality socialization of Mordovians such as a community and a family.

Denisova N. G. Role of National-Cultural Autonomies in History and Culture Preservation Mordovians (on an Example of the Ulyanovsk Region) // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 38 – 45. [0,6 п. л.]

Key words

Diaspora, national-cultural autonomy, language, culture, national identity, ethnic identity

Summary

In article on the basis of the collected materials, the published sources, activities of the Ulyanovsk regional national and cultural autonomy for revival of language, culture, national consciousness of the Mordovian diaspora are considered.

Arakelova M. P. Fight against Child Neglect in Moscow in the First Half of the 1920 's // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 46 – 49. [0,3 п. л.]

Key words

Homelessness, public policy, a public accounting Institute, mentoring, collection point

Summary

the article is devoted to the control of local authorities of Moscow with child neglect after the end of the civil war. It is shown that a solution to the problem of homelessness was declared an important political task of Soviet Russia. Given the complexity of the problems in the regions were created departments of the State Council for the protection of children, caring for street children was entrusted to residential care homes is labour communes, schools, school-colony commune, children's camps. In General, during the first half of the 1920 's. authorities have done significant work on the Elimination of child neglect in Moscow that has yielded positive results.

Balandina O. V. Peculiarities of Adaptation of the Russian Emigration in the United States in the 20th Century // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 50 – 52. [0,2 п. л.]

Key words

Emigration, nationality adaption, diaspora, legislation, employment

Summary

This article describes the process of adaptation of the Russian diaspora in North America in the 20th century, the quantitative and qualitative composition, characterized by the main centers of Russian emigration on the North American continent. The author notes that many immigrants from Russia found in America work related to their professional activities, in accordance with the education they have received. However, most of the emigrants to ensure a decent existence has changed her profession and vocation.

Ayvazyan D. S. The Issue of the Militarization of the Caspian Sea. Interests of the Russian Federation and External Actors // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 53 – 58. [0,5 п. л.]

Key words

Militarization, Caspian sea, security, Russian Federation, external actors

Summary

The article covers the issue of the militarisation of the Caspian sea which emerged after the collapse of the USSR due to the unresolved legal status of the Caspian sea and the increasing interest in the Caspian energy resources. Beginning from the collapse of the USSR the Caspian states started to enforce their military potential at the Caspian sea. The article examines the interests and participation of the Russian Federation and external actors, namely the USA, the EU and People's Republic of China in this process.

Khabarova E. S. Features Local Self-Government Bodies in the Cities of Federal

Significance of Russian Federation // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 59 – 62. [0,3 п. л.]

Key words

Local government, power, law, property, the administration, powers

Summary

The article is devoted to the study of the formation and activities of local authorities in the cities of Federal significance of the Russian Federation. It is shown that in a national crisis of the late 20th and early 21st centuries. local authorities have not played a significant role in the life of the two largest Russian cities-Moscow and St. Petersburg. The public authorities in the cities of Federal significance, as represented by the mayors and legislators actually replaced the local authorities and were reluctant to part with their powers in the management of city property. The competing interests of local self-government bodies and bodies of State power firm won the last.

Fadeev A. V. Philosophy and Global Problems of the Modern Civilization // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 63 – 70. [0,6 п. л.]

Key words

Civilization, global problems, science, morality, philosophy, scientism, antiscientism, religion, Christianity

Summary

The article is devoted to the analysis of the essential modern society problems, that are considered from a theoretical perspective of philosophy. The problem of the earth-fed society is given as the primary reason for the civilization crisis. The author makes the general historical survey of interaction between Christianity and Science. The way out of the deep mental block and negative effects of the technological advances is offered to look up in the interrelation of the modern Christian religion and science on egalitarian basis.

Vardanyan Y. V. The Problems of Research of the Psychological Safety of the Subject of Sports Activity and Justification of the Strategies of Its Realization // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 71– 77. [0,6 п. л.]

Key words

The subject of sports activity, the psychological safety, competence, the strategies of realization of the psychological safety, the psychological-pedagogical support of the subject of sports activity.

Summary

In the article the actual problems of research of the psychological safety of the subject of sports activity are distinguished, the optimistic and pessimistic strategies of its realization are characterized, the influence of the psychological-pedagogical support of the subject of sports activity on validity of a choice of strategies of realization of the psychological safety is opened.

Vardanyan Y. V. , Lezhneva E. A. Training as the Mean of Development of Motivation of Achievement of Vital Success of Teenagers // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 78 – 83. [0,5 п. л.]

Key words

Motivation of achievement of success, training, training of vital success, model

Summary

In the article the approaches to the development of motivation of achievement of success in the process of training work are characterized. Great attention is spared to the analysis of results of research of motivation of achievement of success of teenagers, who are educated in conditions of boarding-school. Besides, the model of training of vital success is represented.

Ezhovkina E.V., Ryabova N. V. To the Problem of Pedagogical Support of Adaptation of Children with Limited Possibilities of Health // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 84 – 89. [0,5 п. л.]

Key words

Children with limited possibilities of health, support, pedagogical support, pedagogical support

of adaptation

Summary

In article the intrinsic characteristic of the concepts «children with limited possibilities of health», «support», «pedagogical support of adaptation» reveals. Results of the theoretical analysis of literature on a problem of pedagogical support of adaptation of children with limited possibilities of health are stated.

Sotnikova N. N. The Philosopho-Humanistic and Humanitarian Basis of Education // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 90 – 96. [0,6 п. л.]

Key words

Humanity, valuable measurement of the personality, continuous education, ecological culture

Summary

The article deals with a number of global problems of education including humanity and ecology. Their undecidability casts doubt on the steady protection of the planet.

Fomina N. A., Verozub A. S. Features of Adaptedness of Students with Various Level of its Expressiveness // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 97 – 103. [0,6 п. л.]

Key words

Adaptation, adaptedness, a deadaptirovannost, first-year students, more and less adapted students, adaptive strategy, psychological, pedagogical, physiological and professional adaptation

Summary

In article results of empirical research of features of psychological adaptation of first-year students are presented.

Arsheanova V. V., Florova N. B., Nikitina S. V. The Traits of Science about Addiction // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 104 – 113. [0,8 п. л.]

Key words

Psychology, addictions, prevention, science, knowledge, science grams, science metric, systems, Scopus, Scimago

Summary

Contemporary science about addictive behavior in fact (known as addictions) and about prevention of addictions are diverse scientific fields. Numerous scientific sources illustrates the integration process among various specialists who are authors of combined publications while working in these science fields. In similar way, such integration is observed sideways of citation, when publications from one science fields refer to publications from another one. Such process is settled by science metric systems as Scopus, Web of Knowledge, Scimago and others. The interpenetration of ones sciences into others built specific kind of attraction which in turn determines the sequence in science grams structure.

Interdisciplinary connections needs special attitude towards building of key words cascade and methodology of search inside science metric systems across sciences about addiction and its prevention. Here there is the analyse of science metric systems material, and some recommendations for specialists who make search in field of science about addictions and prevention of addictions.

Belenkova L. Yu. Theoretical and Methodological Basis Design Technology Psychological and Support of Children Pedagogical with Disabilities under Correction and Development of Educational Institutions // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 114 – 123. [0,8 п. л.]

Key words

Support, psycho-pedagogical support, support for children with disabilities, correctional and developing environment, technology, psycho-pedagogical support, support children in education, psycho-pedagogical assistance and support to children in educational institutions, the individualization of the educational route of the child.

Summary

The paper describes the theoretical and methodological aspects of the design technology of psychological and pedagogical support for children with disabilities in correctional-developing environment of educational institutions. The author has substantiated scientific goal, objectives, directions, stages and content of the correction and development work, the choice of forms, methods and tools, as well as the optimal conditions for efficient operation of a team of specialists on the prevention and correction of irregularities in the successful development, education and training, social adaptation and integration children with disabilities.

Bobkova O. V. Technology Teaching Procession Communication Development of Children with Disabilities in the Integrated Learning // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 124 – 130. [0,6 п. л.]

Key words

Children with disabilities, integrated training, psycho-pedagogical support, technology and communicative development.

Summary

This article analyzes the problems of psycho-pedagogical support of the communicative process of students with disabilities in educational integration. The author considers the problem of choosing appropriate forms of technology and work to build communication skills and interaction of children with disabilities and normally developing students in the educational process.

Gamajunova A. N. Conceptual Provisions of Psychological and Pedagogical Support of Healthy Lifestyle of Children with Limited Possibilities of Health in the Conditions of the Integrated Training // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 131 – 137. [0,6 п. л.]

Key words

Psychological and pedagogical support, technology, healthy lifestyle of children, children with limited possibilities of the health, the integrated training

Summary

In article conceptual provisions of psychological and pedagogical support of healthy lifestyle of children with limited possibilities of health in the conditions of the integrated training are considered: the main objectives, conditions of efficiency of psychological and pedagogical support of children, the content of this work at different age stages are presented, etc.

Gerova N. V. Disciplines' Programs of Macromodule «Computer Science and ICT» by Preparation of a Humanitarian Profile's the Pedagogical Direction's Bachelors // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 138 – 147. [0,8 п. л.]

Key words

Bachelor, information competence, continuous information preparation, basic educational program

Summary

In this article due to the analysis of Federal state educational standards of higher education approaches to educational programs in the direction of preparation 050100.62 «Pedagogical education» development are proved. They will allow forming information competence of humanitarian profile students. As a result specific principles of the ICT disciplines' content development and the list of the subjects are formed, that will provide continuity of information preparation.

Gerova N. V. Analysis of Ensuring Continuous Information Preparation of the Pedagogical Directions' Humanitarian Profiles' Students // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 148 – 152. [0,4 п. л.]

Key words

Cluster analysis, Delfi method, expert evaluations method, competences formation assessment, statistical criteria, expert poll.

Summary

In this article use of expert evaluations method on ensuring continuous information preparation of the pedagogical directions' humanitarian profiles' students in the field of computer science and ICT is considered. Practical application of Delfi method of competence formation assessment for the students who are studied according to Federal state educational standards of higher education and within the block of disciplines «Computer science and ICT» is offered.

Zolotkova E. V. , Pushkova I. E., Abramova I. V. Interaction of Experts on Psychological and Pedagogical Support of Children with Limited Possibilities of Health in the Conditions of the Integrated Education // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 153 – 158. [0,5 п. л.]

Key words

Children with limited possibilities of health, integration, psychological and pedagogical support, interdisciplinary interaction of experts

Summary

In article reveal a problem of interaction of experts on psychological and pedagogical support of children with limited possibilities of health in the conditions of the integrated education on an example of activity of the Center of the prolonged day.

Markov A. C. About Stages of Mental Development of the Cadet in the Educational Environment of Military High School // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 159 – 164. [0,5 п. л.]

Key words

Stages of mental development, the educational environment, formation of the person, a military education

Summary

In article it is considered stages of mental development of cadets of military high school. The characteristic of stages of development subjectivity the cadet is given. It is shown, that the future officer passes all stages of the mental development some times. It is offered to estimate deformations of style of a management by subordinates depending on the reached level subjectivity at each stage of mental development. The conclusion is drawn, that for formation of high-grade administrative skills of the future commanders achievement of high level subjectivity at each stage of mental development of the cadet is necessary.

Florova N. B., Arsheanova V. V. Science Metric Criteria of Prevention Competence inside Education System // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 165 – 173. [0,7 п. л.]

Key words

Science metric space, elements connection, knowledge system, education system, competencies, competency, quality of prevention product, educational prevention programs

Summary

Being based on real information which illustrates scientific determination of preventive activity (including the sphere of addictive behaviors), authors suggests some working assumption about connections between the effectiveness of prevention product from state educational system and structure of state science metric space.

It seems, that quality of preventive educational programs of country (region) is determined by priorities of science areas and directions in fields of medicine, psychology, social sciences, and by the complementarity extent of these sciences, as far as factors of involvement in transnational science nets and professional acceptance in fields of prevention of addictive behaviors. As an examples, USA and Australian preventive educational programs are discussed since these countries are leaders in sphere of prevention of addiictive behaviors among children, adolescents and youth.

In process of dynamic development and improvement of preventive activities, the educational environment itself gains the innovational quality – the educational competencies in field of working

with addictive behaviors, behind of competencies for students, teachers, families inside of educational environment as the educational process.

With this, the preventive competencies in field of addictive behaviors, formed by educational preventive programs in different countries of world, are universal due to global nature of prevention problem in field of addictive behaviors, and obey the influence of socio-cultural context.

Hrjapin J. N. Prognostichesky Designing of Process of Stage-by-Stage Formation and Development of Lichnostno-Professional Qualities of Cadets of High School // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 174 – 181. [0,6 п. л.]

Key words

Formation, development, lichnostno-professional qualities, dynamics, tendencies, the forecast

Summary

In article the approach is considered design-prognostichesky at formation and development of lichnostno-professional qualities of the future officers. Dynamics of efficiency of process of stage-by-stage formation and development of lichnostno-professional qualities depending on quality of psihologo-pedagogical diagnostics, level of preparation of commanders-tutors, optimisation of structure of educational process is analysed. It is offered to introduce in practice of preparation of the future officers design-prognostichesky the approach of formation and development of lichnostno-professional qualities of the future officers.

Tsareva E. V. Development in University Psychological Security Subject of Sports Activities: Problems and Solutions // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 182 – 188. [0,6 п. л.]

Key words

Psychological security, the subject of sporting activity, psychological preparation

Summary

Article analyzed the problems of development of psychological security subject of sports activity in conditions of university training. Identifies ways to address problems in the process of studying the psychological disciplines.

Abramova G. I. Socio-Educational Presuppositions of Educational Work-Creation System in Pedagogical College // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 189 – 194. [0,5 п. л.]

Key words

Teaching work system, teaching collective, human education, self-orient education, professional-educational competence, cultural direction in education, axiological component

Summary

Education organization questions, presuppositions as prior term,- starting point of standing and development of educational system work in vocational pedagogical school are discussed in this article.

Vinokurov F. N. The Stability of Consumer Behavior and Brand Loyalty // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 195 – 203. [0,7 п. л.]

Key words

Social psychology, habits, attitudes, consumer behavior, loyalty, brand

Summary

Paper reviews the stable patterns of consumer behavior, their psychological underpinnings and the phenomena of brand loyalty. Focus groups and projective techniques were used to interpret the socio-psychological nature of consumer loyalty as an attitude.

Volkov I. V. The Role of Synthesis in the Processes Improvement of the Lifelong Learning System // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 204 – 211. [0,6 п. л.]

Key words

Methodology, the Lifelong learning System, values of the basis of innovative development

Summary

In this article the interaction of economy, management and national education is being studied (researched). The characteristic of conditions and mechanisms which help the successful economic development of Lifelong learning education and additional professional education in Russia is given.

Zaharov A. F. Historical and Pedagogical Aspects of Special Preparation of Divisions of Airborne Troops for Actions in Mountain Conditions // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 212 – 218. [0,6 п. л.]

Key words

The mountain armies, special preparation, training and education of staff, division of Airborne troops

Summary

Article is devoted the general analysis of the maintenance of special preparation of mountain armies to operations in specific conditions of mountain district. The attention is focused on research of specificity of actions of mountain armies, stages of their development, revealing of laws in their development and the preparation maintenance. The short review of experience of special preparation of mountain armies in armies of foreign countries is spent, the basic components of special preparation of mountain armies are allocated. Necessity of perfection of preparation of mountain armies of Russia is underlined.

Kuznetsova D. S. Professional Consciousness of the Accountant at Different Stages of Professionalizing // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 219 – 224. [0,5 п. л.]

Key words

Professional activity, professionalizing, professional consciousness, professional identity

Summary

In article results of empirical research of features of consciousness of accountants at different stages of professionalizing are presented. Professional identity of accountants as the possible characteristic of the subjective world of the professional on the basis of studying of the opposition connected with functioning of consciousness is considered: «real I – ideal I».

Parfenova T. A. Readiness for Social Orientation of Pupils with Limited Possibilities of Health // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 225 – 232. [0,6 п. л.]

Key words

Social and domestic orientation, readiness, a child with disabilities

Summary

In article the essence of readiness for social orientation which provides inclusion of the child with limited possibilities of health in modern society is opened, and also promote mastering by social activity.

Rogovaya O. M. Features of the Further Training Course Organization for the State and Municipal Management Employees // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 233 – 240. [0,6 п. л.]

Key words

Information technologies, ICT-competence, qualifying requirements, competence, continuous education, further education, the state and municipal management employees

Summary

Article is devoted to a problem of further education of the state and municipal management employees, its purposes, features and principles of an educational path creation. The further education course «Information technologies in the state and municipal management» is described, its features, structure and listeners competences are formulated.

Sergeeva A. S. A Discursive Field of the Organization: Theoretical Framework and Methodology // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 241 – 246. [0,5 п. л.]

Key words

A discursive field of the organization, self-organization, narrative, genre and thematic map, operationalization, organizational communication

Summary

The article considers the author's concept of discursive the field of the organization. The structure, defines the functions of the elements, the operationalization of the genre and thematic structure of circulating in the organization of communication flows. Identified mechanisms, leading to a cycle of self-organization discursive field.

Hrykanov E. N. The Prognostically Projected Technology of the Development of Cadets` Creative Thinking in the Management Activities // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 247 – 254. [0,6 п. л.]

Key words

Military education, creative thinking, cadets` activity, prognostic technologies

Summary

This article is devoted to the problem of applying the prognostically projected technology of developing cadets` creative thinking in the management activities. We give an analysis of the notion of the prognostically projected technology of cadets` creative thinking and activity. The conditions of forming of cadets` creative thinking and activity in the course of the educational process in a military high school are formulated in this article. We recommend including the prognostic technologies in the practice of military education.

Cytulina N. V. Design of Individual Training Paths of Students during the Transition to the New Educational Standards: Essence // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 255 – 257. [0,2 п. л.]

Key words

design, individualisation, private vocational educational trajectory, vocational training, modular training

Summary

The article describes the essence and basis of design training students in conditions of transition trajectories on the personality-oriented educational standards, which makes the new approaches to higher vocational and training modern, competent, competitive specialist who will respond to the needs of modern society.

Grischeva V. V. About the Role of Key Words in Coherence of Drama Dialogue // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 258 – 262. [0,4 п. л.]

Key words

Coherence, understanding, theme, thematic homogeneity, monothematic organization, drama dialogue, dialogue, cue

Summary

The article is devoted to the study of the significance of key words in text formation. An attempt is made to explore the relation between coherence and thematic homogeneity. Key words are treated as the basis of thematic homogeneity and, therefore, as major components in building up coherence of the dialogue.

Sheina I. M. Discourse Module as a Tool of Objectifying Intraconceptual and Interconceptual Links // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 263 – 268. [0,5 п. л.]

Key words

Discourse, concept, frame, prototypical structure, discourse strategy, discourse tactics

Summary

The article focuses on discourse strategies and tactics as important tools that objectify propositional and prototypical links within a concept structure and can highlight the most important conceptual characteristics in business letter discourse. Discourse tactics are viewed as linear successions of syntagms based on intellectual operations and their functions.

Sheina I. M. Units and Tools of Linguistic Conceptualization // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 269 – 276. [0,6

п. л.]

Key words

Linguistic conceptualization, concept, frame, category, metaconcept, proposition, categorization

Summary

The article defines units and tools of linguistic conceptualization that put order on human experience both linguistic and extralinguistic. The basic mental structures – concept, frame and category – are units of conceptualization, whereas metaconcept, proposition and categorization are used as tools when the units are formed.

Korjakov A. G. Maintaining Economic Stability and Development of the Enterprises in Modern Conditions: a Theoretical Aspect // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 277 – 284. [0,6 п. л.]

Key words

Sustainable development, the economic stability of the enterprise, globalization, the type of economic growth, extensive growth, the intensive growth

Summary

This article explores the problems of security in the modern conditions of sustainable development of Russian enterprises, analysis of the content of the notion of economic stability of enterprises and, based on the concept of sustainable development, is formed the theoretical basis for developing tools ensure the economic sustainability of the domestic enterprises.

Bogdanova N. N., Pischik V. G. Structure of Urgent Surgical Abdominal Pathology in Patients Following Renal Transplantation // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 285 – 290. [0,5 п. л.]

Key words

Abdominal cavity, urgent surgery, renal transplantation

Summary

The analysis of short-term and long-term results of 490 renal transplantations was performed. Most frequent clinical entities of urgent surgical abdominal pathology depending on the period after the surgical operation were determined. The article contains a comparison of the structure of acute surgical diseases of abdominal cavity in renal recipients with patients from general population and the patients, who had been on dialysis.

Epiphanov A. G., Epiphanova E. A. Expert Report Concerning the Reasons of Low Effectiveness of Rendering Medical Services Offered the People with the Diseases of Peripheral Vessels and Critical Ischemia of Lower Extremities in the Russian Federation Dated the Period from 1999 till 2011 // Russian Scientific Journal. – 2012. – № 5(30). – PP. 291 – 313. [1,8 п. л.]

Key words

Medical high technology, PMG «Apparatus by Epiphanov», diseases of peripheral vessels, chronic vein disease of the lower extremities < prevention measures, organization of medical services, expert report

Summary

This article touches upon the reasons of low effectiveness of the medical activities aiming to decrease the figures of mortality, invalidity, temporary disability and deep amputation among sick people with the diseases of peripheral vessels of lower extremities. This problem has been studied for 30 years.

The author states the fact that the present system of the medical services to people having sick peripheral vessels is extremely expensive but very low effective and can't be influenced by any modern measures undertaken in the field.

The author introduces a new system of medical assistance which is based on the universal technologies how to prevent and cure chronic occlusive damages of arteries of the lower extremities and vein diseases.

**АВТОРЫ
(AUTHORS)**

АБРАМОВА Галина Ивановна – заведующая отделом воспитательной работы филиала областного государственного бюджетного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Рязанский педагогический колледж» в г. Касимове
Контактная информация: E-mail: abramovas@mail.ryazan.ru; тел. 8-(49131)-2-27-22

АБРАМОВА Инна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: IVA-76@yandex.ru; тел. 8-(8342)-33-92-96

АЙВАЗЯН Диана Степановна – аспирант кафедры мировой политики факультета мировой экономики и мировой политики Национального Исследовательского Университета – Высшей школы экономики (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: diana.ayvazyan87@gmail.com; тел. 8-985-9726089

АРАКЕЛОВА Марина Петровна – доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры политической истории факультета государственного управления Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.
Контактная информация: E-mail: chebotarew.mpgu@mail.ru; тел. 8-910-418-14-27

АРШИНОВА Виктория Викторовна – кандидат психологических наук, заведующая отделом Института комплексных исследований образования Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова
Контактная информация: E-mail: vkt.arshinova@gmail.com; тел. 8-(909)-981-98-93

БАЛАНДИНА Ольга Викторовна – доктор исторических наук, доцент кафедры истории Отечества социально-гуманитарного факультета Российского государственного социального университета (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: chebotarew.mpgu@mail.ru; тел. 8-910-418-14-27

БЕЛЕНКОВА Лариса Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик Мордовского государственной педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: lara.belencikova@yandex.ru; тел. 8-(962)-5923602

БЕЛЯЕВА Надежда Федоровна – доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: general_history@mordgpi.ru; 8-(3422)-33-93-41

БОБКОВА Ольга Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: bobkova7@yandex.ru; тел. 8-(8342)-35-13-26

БОГДАНОВА Наталья Николаевна – старший преподаватель, аспирант медицинского факультета Санкт-Петербургского государственного университета

Контактная информация: E-mail: nanibo@pochta.ru; +7-911-196-89-60

ВАРДАНЫЯН Юлия Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева.

Контактная информация: E-mail: julia_vardanyan@mail.ru; тел. 8-(8342)-33-92-74

ВЕРОЗУБ Анастасия Сергеевна – ассистент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: anastasiya-gorelova@yandex.ru; тел: 89209574801

ВИНОКУРОВ Федор Никитич – младший научный сотрудник кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова

Контактная информация: E-mail: fedia@v@mail.ru; тел. +7-916-155-25-24

ВОЛКОВ Илья Владимирович – специалист по учебно-методической работе кафедры социологии и политологии Института переподготовки и повышения квалификации преподавателей гуманитарных и социальных наук МГУ имени М. В. Ломоносова

Контактная информация: E-mail: ilya.volko2013@yandex.ru; тел. 8-925-922-16-92

ГАМАЮНОВА Антонина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

Контактная информация: E-mail: Gamaenova@yandex.ru; тел. 8-(8342)-33-92-96

ГЕРОВА Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой информатизации образования и методики информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина,

Контактная информация: E-mail: n.gerova@rsu.edu.ru; тел. 8-910-500-28-87

ГРИЩЕВА Валентина Вячеславовна – преподаватель кафедры стилистики английского языка факультета гуманитарных и прикладных наук, аспирант кафедры стилистики английского языка Московского государственного лингвистического университета

Контактная информация: E-mail: walya86@mail.ru; тел. 8-985-979-91-75

ДЕНИСОВА Наталья Геннадьевна – аспирант кафедры всеобщей истории Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

Контактная информация: E-mail: nataliden21@yandex.ru; тел. 8-(342)-33-93-41

ЕЖОВКИНА Елена Васильевна – ассистент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик, аспирант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

Контактная информация: E-mail: ezhovkina.elena@mail.ru; тел. 8-(8342)-33-92-96

ЕПИФАНОВ Алексей Герасимович – доктор медицинских наук, заслуженный врач РФ, зав. отделением сосудистой хирургии с применением ПМУ «Скафандр Епифанова»

Контактная информация: E-mail: feedback@doc-epifanov.ru; тел. +7(4912)-46-06-35;
Адрес для корреспонденции: А. Г. Епифанов, ул. Мервинская, д. 25, 390044 Рязань, Россия

ЕПИФАНОВА Елена Алексеевна – кандидат медицинских наук, ведущий научный сотрудник учреждения здравоохранения Медицинский центр наукоёмких технологий

Контактная информация: E-mail: feedback@doc-epifanov.ru; тел. +7(4912)-46-06-35

ЗАХАРОВ Александр Фёдорович – доцент, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова

Контактная информация: E-mail: aleksandr-fedorovich@bk.ru; 8-910-509-98-68

ЗОЛОТКОВА Евгения Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

Контактная информация: E-mail: zzolotkova@yandex.ru; тел. 8-(8342)-33-92-96

КОРЯКОВ Алексей Георгиевич – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и организации производства Московского государственного университета тонких химических технологий имени М. В. Ломоносова

Контактная информация: E-mail: A-editor@yandex.ru; тел. +7-953-105-24-58

КУЗНЕЦОВА Диана Сергеевна – старший преподаватель кафедры психологии Дальневосточного института психологии и психоанализа (г. Хабаровск)

Контактная информация: E-mail: diana150581@mail.ru; тел. 89141578722

ЛЕЖНЕВА Екатерина Александровна – аспирант кафедры психологии, ассистент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

Контактная информация: E-mail: eklezzz@ya.ru; тел. 89061630330

МАРКОВ Алексей Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова

Контактная информация: E-mail: markoff.ac-50@mail.ru; тел. 8-(4966)-13-72-78

МИРОШКИН Владимир Вячеславович – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, заведующий сектором организации НИР ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,

Контактная информация: E-mail: miroshkinv@yandex.ru; тел.(8342)-33-93-09

НИКИТИНА Светлана Владимировна – лаборант-исследователь Московского городского психолого-педагогического университета, соискатель на степень кандидата психологических наук

Контактная информация: E-mail: nala2nd@gmail.com; тел. 8-(909)-981-98-93

ПАРФЕНОВА Татьяна Александровна – учитель специальной (коррекционной) образовательной школы VIII вида № 23 г. Ульяновска, аспирант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

Контактная информация: E-mail: blus73@mail.ru; тел. 8-903-338-43-34

ПИЩИК Вадим Григорьевич – доктор медицинских наук, профессор кафедры госпитальной хирургии медицинского факультета Санкт-Петербургского государственного университета

Контактная информация: E-mail: vadim.pischik@mail.ru; +7-(921)-919-07-49

ПУШКОВА Ирина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

Контактная информация: E-mail: pushkova_irina@mail.ru; тел. 8-(8342)-33-92-96

РОГОВАЯ Ольга Михайловна – ассистент кафедры информатизации образования и методики информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: o.rogovaya@rsu.edu.ru; тел. 8-910-905-77-69

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

РЯБОВА Наталья Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и специальных методик Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

Контактная информация: E-mail: dimsh@mail.ru; тел. 8-(8342)-33-92-96

САЛАЕВА Татьяна Александровна – аспирант кафедры всеобщей истории Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

Контактная информация: E-mail: tatyana_salaeva@mail.ru; 8-987-990-54-87

СЕРГЕЕВА Анастасия Сергеевна – соискатель Санкт-Петербургского государственного университета

Контактная информация: E-mail: an.se.sergeeva@gmail.com; тел. 8-911-150-1812

СОТНИКОВА Наталья Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-педагогического образования, директор СФ МГГУ имени М. А. Шолохова.

Контактная информация: E-mail: nnsotnikova@mail.ru; тел. 43-55-41

ФАДЕЕВ Александр Вячеславович – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова

Контактная информация: E-mail: vdv.fadeev@mail.ru; 8-953-733-30-26

ФЛОРОВА Нина Борисовна – кандидат биологических наук, старший научный сотрудник лаборатории «Медико-психологическая реабилитация» Московского городского психолого-педагогического университета

Контактная информация: E-mail: ninaflorova@yandex.ru; тел. 8-(909)-981-98-93

ФОМИНА Наталья Александровна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: pslfom@mail.ryazan.ru; тел. 8-910-508-66-90

ХАБАРОВА Екатерина Сергеевна – аспирант кафедры политической истории факультета государственного управления Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова

Контактная информация: E-mail: chebotarew.mpgu@mail.ru; тел. 8-910-418-14-27

ХРЫКАНОВ Евгений Николаевич – доцент, заведующий кафедрой гуманитарных и естественно-научных дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова (РВВДКУ)

Контактная информация: E-mail: gised.rvvdku@yandex.ru; тел. 8-(4912)-44-94-72

ХРЯПИН Юрий Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин (ГиЕНД) Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова

Контактная информация: E-mail: yuriy.hryapin@mail.ru; 8-920-98-0000-4

ЦАРЕВА Елена Викторовна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

Контактная информация: E-mail: docent69@bk.ru; тел. 8-(8342)-32-28-21

ЦЫТУЛИНА Наталия Владимировна – аспирант кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета (г. Москва)

Контактная информация: E-mail: chebotarew.mpgu@mail.ru; тел. 8-910-418-14-27

ШЕИНА Ирина Михайловна – кандидат филологических наук, профессор, ректор Рязанского государственной университета имени С. А. Есенина

Контактная информация: E-mail: i.sheina@rsu.edu.ru; тел. 8-(4912)-28-14-35

**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, поля - 20. Объем статьи - не менее 10 стандартных машинописных листов. Сноски и примечания, список литературы формировать единым списком под названием **Примечания** - в конце статьи. Ссылки в тексте - в квадратных скобках, первая цифра - номер ссылки в конечном 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 при-

лагаются на английском языке - фамилия автора, название статьи, аннотация (summary), ключевые слова (key words), разделы науки.

3. Публикации в журнале платные. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается. Предварительно подаётся заявка на публикацию статьи по электронному адресу: gosnauka@mail.ru

4. Стоимость пересылки одного экземпляра журнала: по России - 100 руб.; по странам СНГ - 250 руб.; стран дальнего зарубежья - определяется расчётным путём.

5. 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 для открытой печати.

6. Для аспирантов и соискателей обязательно предоставление в редакцию рецензии от научного руководителя или известного специалиста. Рецензия должна быть заверена надлежащим образом.

7. Автору статьи высылается один бесплатный экземпляр журнала.

8. Наш почтовый адрес:

119313, Москва, Ленинский пр., 89, оф. 2.
«Российский научный журнал».

9. Наши банковские реквизиты:

Наименование получателя платежа:

ИП Нагорнов Валентин Павлович

Р/счет № 40802810990350448401

в Ярославском филиале ОАО «Промсвязьбанк» г. Ярославль

ИНН 622900425707, БИК 047888707,

к/с 30101810800000000707 в ГРКЦ ГУ

Банка России по Ярославской области

Назначение 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: ИП Нагорнов Валентин Павлович.

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](http://www.rnjournal.narod.ru)

Сдано в набор 03.09.2012.

Подписано в печать 03.09.2012.

Тираж 1 200 экз.

Заказ № 699.

Отпечатано в ООО «Полиграфия».

390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.