РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 4(35)' 2013

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

НАУЧНЫЙ РЕДАКТОР
ЛОСЕВ Юрий Иванович

ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
МАРКОВ Алексей Сергеевич

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ
НОВОЖИЛОВ Александр Юрьевич

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

РОДРИГЕС-ФЕРНАНДЕС Александр Мануэльевич – Председатель Совета, профессор, доктор исторических наук, зав. кафедрой новой и новейшей истории исторического факультета ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»

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

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

ГОРБУНОВ Борис Владимирович – член Совета, профессор, доктор исторических наук, действительный член РАЕН, зав. НИЛ теории, практики и методики краеведения в образовательных учреждениях ОБГОУ ДПО «Рязанский институт развития образования»

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

ЗАПАРИЙ Владимир Васильевич – член Совета, профессор, доктор исторических наук, декан гуманитарного факультета, зав. кафедрой истории науки и техники ФГБОУ 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, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова,

ЗАБРОДИН Юрий Михайлович – член Совета, профессор, доктор психологических наук, проректор ГБОУ 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 ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

ГРЕБЁНКИНА Лидия Константиновна – член Совета, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

ПАНОВ Виктор Иванович – член Совета, профессор, доктор психологических наук, член-корреспондент Российской академии образования, зав. лаб. экопсихологии 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 АНО НИИ психологии и развития способностей

УХОВ Юрий Иванович – член Совета, профессор, доктор медицинских наук, зав. кафедрой гистологии и биологии ГБОУ ВПО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова» Фед. агенства 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»

КАЗАРЕНКОВ Вячеслав Ильич – член Совета, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (РУДН), г. Москва

Иностранные члены Редакционного Совета

Хасан Абдель Хамид Солиман – доктор, профессор геологии Университета г. Асьюта, директор Центра по развитию Южной Долины (г. Асьют, Республика Египет)
Ван Цзиньлин, 王金玲 – доктор филологических наук, профессор, директор института международного образования Чанчуньского университета (г. Чанчунь, КНР)
СМАНЦЕР Анатолий Петрович – доктор педагогических наук, профессор Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь)
ФОУШИН Джордж Николас – доктор философии, профессор философского факультета Университета Эмори (г. Атланта, штат Джорджия, США)
МЭТТЬЮ Дж. Листер – доктор философских и юридических наук, преподаватель юридических наук Юридического колледжа им. Струма Денверского университета (г. Денвер, штат Колорадо, США)
РАНГЕЛОВА Емилия Миленкова – доктор педагогических наук, профессор факультета педагогики Софийского университета «Св. Климента Охридски» (г. София, Республика Болгария)
ЛЕВТЕРОВА Дора – доктор педагогических наук, профессор, декан педагогического факультета Пловдивского университета «Паисий Хилендарский» (г. Пловдив, Республика Болгария)
ЗАХАРУК Тамара – доктор педагогических наук, профессор, ректор Седлицкого университета естественных и гуманитарных наук (г. Седльце, Республика Польша)

Leadership of the «Russian Scientific Journal»

Editor-in-Chief : **Valentin P. Nagornov** Science Editor: **Yury I. Losev**
Deputy Editor-in-Chief: **Alexey S. Markov** Assistant Editor: **Alexander Y. Novozhylov**

Russian Members of the Editorial Board

Alexander M. Rodriguez-Fernandez – Board Chairman, Professor, Doctor of History, Head of the Department of Modern and Contemporary History, the Faculty of History, Moscow State Pedagogical University.

Valery M. Borisov – Deputy Board Chairman, Professor, Doctor of History, Head of the Department of History, Sholokhov Moscow State University for Humanities.

Yury I. Losev – member of the Board, Professor, Doctor of History, vice-rector, Head of the Department of general History, Ryazan State University named for S. Yesenin.

Boris V. Gorbunov – member of the Board, Doctor of History, full member of the Academy of Natural Sciences, Ryazan Institute of Education Development.

Nikolai M. Arsentiev – member of the Board, Professor, Doctor of History, corresponding member of the Russian Academy of Sciences, Director of Historical and Sociological Institute of N.P. Ogarev Mordovia State University.

Vladimir V. Zapariy – member of the Board, Professor, Doctor of History, Dean of the Faculty of Humanities, Head of the Department of History of Science and Technology, Ural State Technical University.

Igor N. Yurkin – member of the Board, Doctor of History, Senior Research Fellow of S.I. Vavilov Institute for the History of Science and Technology of the Russian Academy of Sciences

Yury A. Reent – member of the Board, Doctor of History, Professor of the Department of History and Philosophy, the Academy of Law and Management of the Federal Penal Service.

Vera A. Koltzova – member of the Board, Deputy Director of Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Professor, Doctor of Psychology, Head of Laboratory of History of Psychology and Historical Psychology.

Alexander I. Dontzov – member of the Board, full member of the Russian Authors' Society, Professor of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Doctor of Psychology.

Yury M. Zabrodin – member of the Board, Professor, Doctor of Psychology, vice-rector of the Moscow State University of Psychology and Education, State Councilor of the Russian Federation, Vice-President of the Federation of educational Psychologists of Russia.

Valentina A. Belyaeva – member of the Board, Professor, Doctor of Education, Director of the Center of Spiritual and Moral Education of Ryazan State University named for S. Yesenin.

Victor I. Panov – member of the Board, Professor, Doctor of Psychology, corresponding member of the Russian Academy of Sciences, Head of Laboratory of Ecopsychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education.

Lydia K. Grebyonkina – member of the Board, Professor, Doctor of Education, Ryazan State University named for S. Yesenin.

Yury K. Strelkov – member of the Board, Professor, Doctor of Psychology, Head of the Department of Industrial and Engineering Psychology, Lomonosov Moscow State University.

Inna A. Volodarskaya – member of the Board, Assistant Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, PhD, winner of the President of Russia in the field of education, Chairman of the Educational and Methodical Council of Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University.

Pavel S. Nagorov – member of the Board, Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Chief Scientific Officer of the Institute of Psychology and Human Development.

Yury I. Ukhov – member of the Board, Professor, Doctor of Medical Sciences, Head of the Department of Histology and Biology, Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov, the Federal Service on Supervision in the Area of Health Care and Social Development.

Alexey G. Epifanov – member of the Board, Doctor of Medical Sciences, Honoured Doctor of the Russian Federation, Head of the Vascular Surgery Department with Medical technology of treatment by polymagnetic device «Epifanov's diving-suit».

Vyacheslav I. Kazarenkov – member of the Board, Professor, Doctor of Education, Peoples' Friendship University of Russia, Departament of Social and Differential Psychology

Foreign Members of the Editorial Board

Hassan Abdel Hamid Soliman – Prof. Dr, Geology Department, Faculty of Science, Director of South Valley Development Center, Assiut University, Egypt

Wang Jinling, 王金玲 – Dr. of Philology, Prof., Director of the Institute of International Education, Changchun University (Changchun, Chinese People's Republic)

Anatoly P. Smantser – Dr. of Education, Prof. of the Belarusian State University (Minsk, Republic of Belarus)

Nicholas G. Fotion – PhD in Philosophy, Prof. of the Philosophical Faculty of the Emory University (Atlanta, Georgia, USA)

Mathew J. Lister – Visiting Assistant Professor of Law, University of Denver, Strum College of Law, PhD in Philosophy, JD (Denver, Colorado, USA)

Emilia M. Rangelova – Dr. of Sciences, Professor of Faculty of Pedagogy, Sofia University «St. Kliment Ohridski» (Sofia, Republic of Bulgaria)

Dora Levterova – D. Sc., Prof. of University of Plovdiv «Paisii Hilendarski», Director of University Center for Career Development (Plovdiv, Republic of Bulgaria)

Tamara Zacharuk – PhD, Assoc. Prof., Rector of Siedlce University of Natural sciences and humanities (Siedlce, Republic of Poland)

СОДЕРЖАНИЕ

I. ИСТОРИЯ, ПОЛИТОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ
Горохова А. В. Средства политической пропаганды Филиппа II при создании Греко-Македонской державы.....6
Лысенкова А. А. Развитие ремесленного производства в городах европейской территории Боспора по материалам некрополей I-III вв. н. э.....11
Рындин И. Ж. Рязанские десятни XVII в. как источник по истории рязанского дворянства.....17
Эрлихсон И. М. Особенности французского утопического романа XVII столетия («Южная земля» Габриэля де Фойни, 1676).....35
Васильков С. В. Гербовый сбор 1765 года в английской печати.....42
Ковалев А. С. Проблемы управления инвалидными домами в 20-30-х гг. XX в. (на материалах Сибири).....48
Гаджиева Ханым Давид кызы. Основные этапы развития культуры Испании (середина XX – начало XXI века).....56
Самсонов А. А. Альтернативные законопроекты по программам социального и медицинского страхования в конгрессе США в период президентства Дж. Буша-ст.....63
Казанчев Д. В. Пространственно-географическая трансформация НАТО.....68
II. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
Атанасян С. Л., Ситкин Е. Л. Упрощенно-когнитивные приемы решения стереометрических задач по тематике «Вычисление расстояний и углов в пространстве».....74
Беляева В. А. Теоретико-методологические проблемы воспитания студентов в высшей школе.....79
Варданян Ю. В., Валуев О. С., Пильщикова Г. В. Развитие психологической безопасности в студенческой студии: механизмы, стадии, критерии действенности.....85
Варданян Ю. В., Варданян Л. В. Современные тенденции экспериментального исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности.....91
Гандер Д. В., Кочнева Л. В. В контексте инноваций в образовании России: аналитический обзор.....98
Петренко А. А. Духовно-нравственная составляющая личности педагога.....104
Антонова А. В., Ковров В. В. Воспитательная система школы и обеспечение психологической безопасности образовательной среды.....109
Есенина Н. Е. Информационная подготовка преподавателей иностранного языка: отечественный опыт.....114
Кучер А. А., Богданова В. Е. Инновационный подход к психологическому сопровождению экстремальных видов профессиональной деятельности.....123
Плаксина О. А., Орлова Л. Т. Формирование мотивационного компонента на практических занятиях по физической культуре со студентами РГУ имени С. А. Есенина.....129
Поляков Е. А. Психотерапия ПТСР методом рилив-терапии.....134
Романов Н. А, Ковров В. В. Исследование взаимосвязи психологической безопасности образовательной среды и социальной одарённости учащихся в образовательном учреждении.....143
Урубкова Л. М. Ситуация в переводческой деятельности.....149
Фоломеева Т. В., Шурыгина Ю. С. Потребительская социализация в детском и подростковом возрасте.....155
Халидов М. М. Резервы повышения эффективности учебного процесса в условиях формирования учебной деятельности младших школьников.....161
Халидов М. М., Магомедханова У. Ш. Проблема эмоционально-волевой регуляции поведения педагога--психолога в процессе консультирования в условиях формирования учебной деятельности младших школьников...170
Хисамбеев Ш. Р. Проблема формирования экологического сознания и мотивация межвидового взаимодействия...176
Богданова В. Е. Эволюционный аспект влияния адаптации на индивидуальную типологию личности.....182
Бушуева Т. С. Диагностика представлений студентов о профессионализме учителя и способах его формирования на примере педагогического идеала.....188
Грызов А. И. Конфликты в организации и способы их разрешения.....194
Гусев С. А. Переживание события потери работы: индивидуально-типические особенности и автобиографическая память.....200
Ефимова И. Н. Личностные характеристики и особенности эмоциональных и поведенческих проявлений родителей в связи со степенью их эмоционального выгорания.....206
Зубова Ю. К. Мотивация участия в корпоративном обучении.....216
Зубова Ю. К. Оценка эффективности корпоративного тренинга.....223
Коваль Т. В. Особенности мотивационного профиля подростков, склонных к развитию компьютерной зависимости.....230
Лукьянов С. И. Риск как социальное явление и научное понятие.....236
Ситкин Е. Л. Когнитивное развитие и его влияние на самостоятельную познавательную деятельность учащихся при изучении стереометрии.....242
Хрыканов Е. Н. Педагогическая модель развития творческого мышления курсантов в управленческой деятельности.....246
III. ФИЛОЛОГИЯ
Лаврентьева Н. В. Творчество Бориса Пастернака в контексте сравнительного литературоведения.....253
Федотова О. С. Автор и время: время фикциональное, реальное и фиксированное (на материале англоязычного нарративного дискурса).....258
Харитонова Т. Б. Современный ESP: вопросы вариативности и динамики нормы.....264
Чепель Н. П. Приемы прагматической адаптации при переводе наименований денежных единиц.....271
IV. ПРАВО
Кутякин С. А. «Смотрящие» и их организационно-распорядительная деятельность среди осужденных в местах лишения свободы.....281
Реент Я. Ю. Общественные советы при органах ФСИН России как субъекты общественного контроля.....283
V. ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ НАУКИ
Тарасов В. В. К вирусной теории надежностного синтеза управляющих систем.....289
Тисовский А. Г. Идемпотентные абелевы группы.....299
VI. БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА
Епифанов А. Г. Эмоции, доминанта Ухтомского, теория функциональных систем П. К. Анохина, системно-энергетическая концепция А. Г. Епифанова как теоретические основы профилактики и лечения сосудистых заболеваний.....302

CONTENTS

I. HISTORY, POLITOLOGY AND SOCIOLOGY

Gorokhova A. V. Means of the Political Propaganda of Philip II in the Establishing of the Greco-Macedonian Empire.....6
Lysenkova A. A. Development of Craft Production in the Cities of the European Territory of Bospor on Materials of Necropolises of the I-III Centuries AD.....11
Ryndin I. J. Ryazan Foremen Lists of XVII Century as a Source of Information of History of Ryazan Nobility.....17
Erlihkson I. M. Peculiarities of French Utopian Novel in the 17th Century («The Southern Land» by Gabriel de Foigny, 1676).....35
Vasilkov S. V. The Stamp Act 1765 in English Press.....42
Kovalev A. S. Problems of Management in Homes for the Disabled in the 1920-1930s (on Siberian Materials).....48
Gadzhieva Khanym. Main Stages of Development of the Spanish Culture (middle of XX – beginning of XXI century).....56
Samsonov A. A. The Alternative Social and Health Insurance Bills in the U.S. Congress during the Presidency of G. H. Bush.....63
Kazanchev D. V. Spatial and Geographical Transformation of the NATO.....68

II. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Atanasyan S. L., Sitkin E. L. Simplified Cognitive Devices Used for Solving Stereometric Tasks Related to «The Calculation of Distances and Angles in Space».....74
Belyaeva V. A. The Theory and Methodological Problems of Training Students in High School.....79
Vardanyan Y. V., Valuev O. S., Pilshchikova G. V. Development of Psychological Safety in Students' Studio: Mechanisms, Stages, Criteria of Effectiveness.....85
Vardanyan Y. V., Vardanyan L. V. Modern Trends of Experimental Research of Psychological Safety of the Subject of Sports Activity.....91
Gander D. V., Kochneva L. V. Development of Professional Identity in the Context of Innovation in Education of Russia: Analitical Review.....98
Petrenko A. A. Spiritual and Moral Sphere of Teacher.....104
Antonova A. V., Kovrov V. V. Upbringing System in School and Psychological Students Safety.....109
Yesenina N. E. ICT-Training of Foreign Language Teachers: the Experience of the Science of Our Country.....114
Kucher A. A., Bogdanova V. E. The Innovative Approach to Psychological Support of Extreme Kinds of Professional Work.....123
Plaksina O. A., Orlova L. T. Building Motivational Component in Practical Training in Physical Education to Students of RSU named S. A. Yesenin.....129
Polyakov E. A. Psychotherapy for PTSD Method Relive-Therapy.....134
Romanov N. A., Kovrov V. V. Research of the Relationship of Psychological Safety of the Educational Environment and Socially Gifted Students in School.....143
Ouroubkova L. M. Situation of Interaction and Translation.....149
Folomeeva T. V., Shurygina U. S. Consumer Socialization in Childhood and Adolescence.....155
Khalidov M. M. Potential for Efficiency Enhancement of Educational Process in the Context of Formation of Training of Primary School Pupils.....161
Khalidov M. M., Magomedhanova U. Sh. Problem Emotional and Volitional Control of Behavior Educational Psychologists in Counselling in the Formation of the Training of Primary School Children.....170
Hisambeev S. R. Problem of Formation of Ecological Consciousness and Motivation of Interspecific Interaction.....176
Bogdanova V. E. The Evolutionary Aspect of the Influence of Adaptation Individual Personality Typology.....182
Bushueva T. S. The Diagnostics of the Views of Students on the Teacher's Professionalism and the Ways of Its Formation on the Example of Pedagogic Ideal.....188
Gryzov A. I. Conflicts in the Organizations and Ways of their Permission.....194
Gusev S. A. Experience of Loss Job: Individual-Typological Peculiarities and Autobiographical Memory.....200
Efimova I. N. Personal Characteristics and Features of Emotional and Behavioral Patterns of Parents in Connection with Level of Their Burnout.....206
Zubova Yu. K. Motivation to Participate in Corporate Training.....216
Zubova Yu. K. Evaluating Effectiveness of Corporate Training.....223
Koval T. V. Characteristics Motivationa Profile Teenagers Inclined to Development Computer Addiction.....230
Lukyanov S. I. Risk as a Social Phenomenon and Scientific Understanding.....236
Sitkin E. L. Cognitive Development and its Impact on the Independent Cognitive Activity of Students Studying Stereometry.....242
Hrykanov E. N. The Pedagogical Model for the Development of Creative Thinking of Students in the Management Activities.....246

III. PHILOLOGY

Lavrenteva N. V. Creativity B. Pasternak in the Context of Comparative Literature.....253
Fedotova O. S. The Author and the Time: Fictional Time, Real Time and Fixed Time (on the Material of English Language Narrative Discourse).....258
Kharitonova T. B. Modern ESP: Questions of Variation and Dynamics of the Norm.....264
Chepel N. P. Pragmatic Adaptation in Translating Names of Monetary Units.....271

IV. LAW

Kutiakin S. A. «Watchers» and their Organizational and Administrative Activities among Prisoners in Places of Deprivation of Liberty.....281
Reent Ya. Yu. Public Council at Bodies of the Federal Penal Service of Russia as Subjects of Public Control.....283

V. PHYSICS & MATHEMATICS

Tarasov V. V. On Controlling Systems Reliable Synthesis Virus Theory.....289
Tisovskiy A. G. Idempotent Abelian Group.....299

VI. BIOLOGY AND MEDICINE

Epifanov A. G. Emotions, Uhtomskiy's Dominant, P. K. Anohin's Theory of Functional Systems, A. G. Epifanov's System-Energetic Conception as Theoretical Bases of Prophylaxis and Treatment of Vascular Diseases.....302

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (МПГУ)

УДК 94(38).07
ББК 63.3(0)322-5
Археология, история

Археология

СРЕДСТВА ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПРОПАГАНДЫ ФИЛИППА II ПРИ СОЗДАНИИ ГРЕКО-МАКЕДОНСКОЙ ДЕРЖАВЫ*

Кандидат исторических наук А. В. Горохова

В статье анализируются основные средства и методы политической пропаганды, которыми руководствовался Филипп II при создании Греко-Македонской державы. На основе проведенного анализа источников сделан вывод, что Филипп II достиг своей цели благодаря идеологии панэллинизма и поддержки религиозных центров Эллады (Дельфы, Олимпия).

Ключевые слова
Политическая пропаганда, идеология панэллинизма, религиозные центры

Внешней политике Филиппа II неоднократно уделялось внимание отечественными [1] и зарубежными исследователями [2]. Однако, не в полной мере были рассмотрены средства политической пропаганды, к которым прибегал правитель Македонии.

Филипп II прекрасно понимал, что для осуществления плана по утверждению своего господства в Элладе ему не обойтись без поддержки религиозных центров. Политическая жизнь эллинов тесно переплеталась с религиозной. Греческие правители на протяжении всей истории данного региона обращались в святилища для легитимизации своей власти и, таким образом, получали поддержку общественности, которая была столь необходима для проведения успешной политической деятельности [3, с. 40-50].

В связи с этим Филипп, был далеко не первым македонским правителем, оказывавшим знаки внимания таким крупным религиозным центрам, как Дельфы и Олимпия. Необходимо отметить, что еще в V в. до н. э. Александр I принял участие в Олимпийских играх (Hdt., V, 22) , он же посвятил в Дельфы золотую статую Аполлона, и, таким образом, положил начало длительной череде македонских подношений. «Своими деяниями Александр I стремился приобщиться к кругу религиозно-культурной жизни греков, за что и заслужил в позднейшей традиции прозвище Филэллина» [4, с. 503]. Внук Александра I Архелай также изъявил желание стать одной из центральных фигур греческой культурной жизни. Так, он принял участие в Пифийских и Олимпийских состязаниях (Solinus., IX, 16). Несомненно, в

*** Статья печатается при поддержке Минобрнауки РФ в рамках соглашения 14.B37.21.1991 «Исследование археологических свидетельств боспоро-римской войны 44/45-49 гг. (по материалам последних раскопок в Крымском Приазовье)»**

дальнейшем Филипп извлек выгоду из политики своих предшественников в отношении эллинских святилищ.

В первые годы своего правления царь был вовлечен во внутриполитические дела Греции [5, с.177-186]. К этому моменту он стал весьма известной личностью своего времени: его знали афиняне, поскольку у них были столкновения с Македонией по вопросу северных колоний. Он был также известен фессалийцам, которые неоднократно прибегали к его помощи для решения своих внутриполитических разногласий [2, с. 58-68]. Однако Филипп еще не представлял на тот момент никакой угрозы эллинскому миру. Ситуация начала меняться с 356 г. до н. э., когда Филипп одержал победу в конных состязаниях, проводившихся в Олимпии. Принадлежавшая царю скаковая лошадь пришла к финишу первой (Plut., Alex., 3; Justin, XII, 16, 6). Принимая участие в Олимпийских состязаниях Филипп вновь подтвердил свою эллинскую законность, а, победив, он привлек общественное внимание и получил славу и почет среди эллинов (Plut., Alex., 4) [6, с. 132]. Тем не менее, македонский царь не собирался останавливаться на достигнутом успехе. Будучи расчетливым политиком, он понимал, что без поддержки главного религиозного центра Эллады – Дельф, ему никогда не стать правителем эллинов. Первые шаги в этом направлении были им предприняты в 356 г., когда при заключении договора с халкидскими городами Филипп обратился к Дельфийскому оракулу, при этом ответ был положительным (Tod., II, 158). Возможно, дельфийское жречество целенаправленно оказало поддержку Филиппу, в противовес политике Афин, которые оказывали помощь Фокиде, чем вызвали недовольство не только жрецов, но и членов Пилейско-дельфийской амфиктионии. Не исключено, что в личности македонского царя жречество могло видеть как могущественного защитника, который сможет огородить святилище в Пифо от бесконечных межполисных войн, так и щедрого дарителя.

Консультация и само пророчество были зафиксированы на стелах с договором, которые были поставлены в Олинфе, Дионе и в самих Дельфах. Необходимо отметить, что практика установления копий договора присуща V в. до н. э., а для IV в. до н. э. это явление крайне необычно. Не меньшее удивление вызывает и тот факт, что до этого Филипп никогда не вопрошал Дельфийский оракул при привлечении других союзников. Таким образом, македонский царь, для того чтобы заручиться поддержкой Дельф использовал в своих интересах эллинские традиции, которые могли вызвать в кругах жречества одобрение его политической линии.

Основной целью Филиппа было включение Македонии в состав Пилейско-Дельфийской амфиктионии. Царь прекрасно понимал, что поддержки жречества недостаточно для того, чтобы утвердить свою гегемонию в Элладе под эгидой Дельф, было необходимо еще и одобрение его политики амфиктионами. В связи с этим, он оказывал помощь Фессалии в Третьей священной войне (Dem., V, 23) [2, с. 62-76]. Вероятно, Филипп оказывал активное содействие фессалийцам, поскольку последние обладали привилегированным положением в Амфиктионии, их политические взгляды поддерживали связанные с ними общины локров, дорийцев у Эты, перребов, магнетов, фтиотидских ахейцев, долопов и энианов (Diod., XVI, 28, 4 - 29, 4) [4, с. 221].

Не исключено, что сам царь осознал значение своего столкновения с фокидянами, поэтому он «принял на себя роль главного мстителя за поруганную фокидянами святыню Аполлона, а стало быть – implicite – и роль предводителя амфиктионов» [4, 233].

Филипп прибегал в своей политике к средствам религиозной пропаганды, которые оказывали сильное впечатление на противников, и, возможно, вызывали

одобрение дельфийского жречества, несшего огромные убытки от гегемонии Фокиды. Так, в 353 г. до н. э. перед битвой на Крокусовом поле Филипп приказал своим воинам покрыть головы лавровыми венками, таким образом, он вступил в сражение под предводительством самого Аполлона, карая святотатцев (Justin., VIII, 2, 3). Этот маневр произвел на фокидян сильное впечатление, которые «увидав венки из лавра, посвященного богу, трепеща от сознания своего преступления, побросали оружие и обратились в бегство» (Justin., VIII, 2, 4).

В 346 г. до н. э. Филипп смог потушить пламя Третей священной войны и укрепить свои позиции в Центральной Греции. Одержав победу над Фокидой, он получил два голоса в Дельфийской амфиктионии, которые были отобраны у фокидян (Paus., X, 3, 2; 8, 24 Ditt. Syll. I?, 230-235). В результате и амфиктиония и сами Дельфы практически перешли во власть Филиппа II. Он не только контролировал два голоса, принадлежавших ему, но также мог рассчитывать на два голоса фессалийцев, дельфийцев, перребов-долопов, магнейцев, энейцев и малийцев и на один голос дорийцев, в то время как западные и восточные локры могли испытывать давление с его стороны. Таким образом, Филипп был уверен в поддержке большинства амфиктионов при решении любого вопроса, который рассматривался на совете. Эта особая позиция Македонии отражена фактом наличия имен македонских делегатов в официальных списках, которые идут вторыми по счету после фессалийцев. Кроме того, на Филиппа вместе с фессалийцами и беотицами была возложена обязанность за подготовку и проведение Пифийских празднеств, этот факт говорит о том, что македонский царь отныне исполнял руководящую роль в Амфиктионии и мог контролировать Совет амфиктионов (Diod., XVI, 60; Dem., 14), помимо этого, Филипп получил право προμαντεία (Aeschin., III, 30). Известно, что царь также принял активное участие в реконструкции Дельфийского храма, который был поврежден во время сильного землетрясения в 373-372 гг. до н. э., при этом македоняне были назначены на должность ναοποιόι. В их обязанности входило следить за транспортировкой большого количества древесины на место строительства, которую также привозили из Македонии. Скорее всего роль Филиппа в реконструкции храма была значительной, не исключено, что это послужило одной из причин, по которой македонян удостоили права гостеприимства (πρόξενοζ) и почитали, как благотворителей (ευεργέται) [7, с. 269].

Также особое значение имел тот факт, что в сокровищнице храма хранились монеты амфиктионов сделанные по новому образцу. Чеканка обновленных денежных знаков осуществлялась на протяжении небольшого отрезка времени с 338 – 333 гг. до н.э. и закончилась несколько лет спустя после смерти Филиппа. Скорее всего это не было просто совпадением, а еще одним средством пропаганды македонского царя [7, с. 269].

После урегулирования греческого конфликта, вылившегося в Третью священную войну и утвердившись в Дельфах, Филипп на протяжении последующих нескольких лет был занят проведением ряда северных военных кампаний. Также им были предприняты меры для проведения политической пропаганды по всей Элладе, эффективность которой в полной мере отражают речи Демосфена и Исократа.

Филипп II искусно использовал для утверждения своей власти на территории Эллады греческую панэллинскую идею. История этого идеологического течения восходит к эпохе Греко-Персидских войн, когда греческие полисы объединили свои усилия в борьбе с персами. В IV в. до н.э., в эпоху кризиса полисной системы идея панэллинизм приобрела новое звучание. Греческое сообщество страдало от посто-

янных междоусобных конфликтов и политических противоречий. Поэтому для восстановления всеобщего единства и благополучия потребовалась концепция, способная решить нараставший партикуляризм. В связи с этим греческие ораторы (Isocr., IV, 15) призывали эллинов объединить свои усилия как это было сделано в V в. до н.э. и отправиться в «священный поход» [1, с. 218] против персов, некогда опорочивших греческие святыни и обосновавшихся в Малой Азии. В Афинах наиболее активным пропагандистом данной идеи был Исократ. Будучи выразителем интересов олигархических групп, оратор поддерживал военную монархию Филиппа Македонского. По мнению Исократа, только царь Македонии, имеющий несокрушимые военные силы и обладающий талантом великого полководца, мог возглавить поход против персов. Несомненно, мысли Исократа о благих намерениях Филиппа помочь Элладе стать покровительницей других народов были иллюзорны. Афинский оратор отводил македонской монархии роль «инициативного начала, объединяющего и направляющего эллинов, но не подавляющего их» [8, с. 414]. Эту идею подтверждают следующие строки речи Исократа «Я утверждаю, что ты должен быть благодетелем эллинов, царем македонян, повелителем возможно большего числа варваров. Если ты будешь это делать, все будут тебе благодарны: эллины – за услуги, македоняне – если ты будешь править ими как царь, а не как тиран, другие народы – если избавятся благодаря тебе от варварской деспотии и окажутся под покровительством Эллады» [V, 154]. В свою очередь Филипп «явно не склонен был ограничиться ролью незаинтересованного посредника и благодетеля» [8, с. 415]. Однако, самому царю идеи Исократа явно импонировали, поэтому он способствовал их популяризации. Итак, благодаря оперативной работе учеников оратора и самому Филиппу, эта пропаганда влияла на общественное настроение и, таким образом, только пополнила ряды сторонников Македонии в Афинах.

Тем не менее, царь делал основную ставку в своей политической кампании на религиозные центры. Так, в 342 г. до н.э. Филипп направил представителя Македонии, возможно Антипатра, председательствовать на Пифийских играх (Dem., III, 32). Несомненно, данное событие было знаком большого почета и признания Македонии в качестве сильного арбитра всеми эллинами.

Окончательно установить свое господство Филипп смог в результате Четвертой священной войны, поводом к которой послужили события 339 г. до н.э. Жители Амфиссы распахали земли на равнине у города Криса к югу от Дельф. Данная местность была посвящена Аполлону, поэтому проведение какой бы то ни было хозяйственной деятельности в этом районе было запрещено. В результате совет амфиктионов призвал Филиппа на помощь, избрав его главнокомандующим армии амфиктионов с целью наказать святотатцев. Таким образом, путь македонским войскам в Среднюю Грецию был открыт. Подчинив всю фокидско-дорийскую равнину, Филипп в 338 г. до н.э. дал решающее сражение при Херонее и разбил войска коалиции греческих государств, окончательно утвердив свою власть в Элладе.

Поражение эллинов в битве при Херонее было важным событием, в корне изменивших ход истории Греции. В Олимпии по приказу царя в честь одержанной им победы был воздвигнут Филипейон. Таким образом, власть Филиппа была признана двумя величайшими религиозными центрами и оплотами культурной жизни Эллады – Олимпией и Дельфами.

Таким образом, можно заключить, что Филипп Македонский для достижения своих политических целей на территории материковой Греции активно использовал традиционные методы политической пропаганды, одним из эффективных средств

которой была манипуляция религиозными представлениями эллинов, другим – идеология панэллинизма. Этот подход позволил ему получить доминирующее влияние в главном религиозном центре Эллады – Дельфах, что значительно помогло осуществить последовавшее завоевание Греческого мира.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Шофман А. С. История античной Македонии. – Ч. I.– Казань, 1960.
2. Cawcwell G. Philip of Macedon. – London, 1978.
3. Connor W. R. Tribes, Festivals and Processions; Civil Ceremonial and Political Manipulation in Archaic Greece // JHS. – 1987. – Vol. 107.
4. Фролов Э. Д. Греция в эпоху поздней классики. – СПб., 2001.
5. Heskel J. Macedonia and the North, 400-336 // The Greek World in the 4th Century. From the fall of the Athenian Empire to the successors of Alexander / Ed. by L. A. Tritle. – London: Routledge, 1997.
6. Шанин Ю. В. Олимпия. История античного атлетизма. – СПб., 2001.
7. Miller S. G. Macedonians at Delphi // BCH – Suppl., 36. – Athens, 2000.
8. Фролов Э. Д. Факел Прометея. – СПб., 2004.

Список сокращений:

JHS – The Journal of Hellenic Studies.

BCH – Bulletin de correspondence hellénique.

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (МПГУ)

УДК 903.57: 94(38).09
ББК 63.3(0)329.48+63.443.2
Археология, история

Археология

РАЗВИТИЕ РЕМЕСЛЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА В ГОРОДАХ ЕВРОПЕЙСКОЙ ТЕРРИТОРИИ БОСПОРА ПО МАТЕРИАЛАМ НЕКРОПОЛЕЙ I – III ВВ. Н.Э.*

А. А. Лысенкова

В статье показано развитие ремесленного производства в городах европейской части Боспорского царства I - III вв. н.э. Основными источниками для изучения данной проблемы послужили материалы некрополей. Было выяснено, что на территории Боспорского царства развивались все основные отрасли производства.

Ключевые слова
Боспорское царство, некрополь, ремесло, погребальный инвентарь

Изучение боспорского ремесла началось давно, и в настоящее время достаточно хорошо известны его основные виды и номенклатура изделий. Однако особое значение имеет не наличие или отсутствие того или иного вида ремесленной деятельности, а характер производственных комплексов, их размеры и локализация. Дело в том, что, даже отделившись от земледелия, ремесло еще очень долго продолжало сосуществовать наряду с домашним производством и промыслами, технологические базы которых в подавляющем большинстве случаев были близки. По вещественным находкам не всегда четко можно различить продукцию домашнего производства и ремесла, как специализированного товарного производства. Следы ремесленного производства, в первую очередь металлообработки и гончарного, пока зафиксированы только при раскопках городов. Скорее всего, такое положение обусловлено тем, что в относительно крупных античных центрах Боспора ремесленное производство было специализированным и носило товарный характер [14. С. 124].

В некрополях европейского Боспора мы встречаем изделия различных ремесленных производств, как кустарных, так и профессиональных. Это гончарные, ювелирные изделия, предметы из кости и стекла, оружие и многое другое.

Практически на всех некрополях, найдены остатки деревянных гробов или каменных саркофагов. Скорее всего, саркофаги специально заказывали в камнерезных мастерских. В конструктивном отношении они были подобны, различались лишь по элементам декора. В погребени-

*** Статья печатается при поддержке Минобрнауки РФ в рамках соглашения 14.B37.21.1991 «Исследование археологических свидетельств боспоро-римской войны 44/45-49 гг. (по материалам последних раскопок в Крымском Приазовье)»**

ях нередко находят остатки различного качества гипсовых налепов [5. С. 15 и след.; 4. С. 25 и след.; 6. С. 80-82; 36. С. 82; 39, С. 211 и след.; 9. С. 223 и след.; 31. С. 262 и след.; 32. С. 263 и след.; 34. С. 178 и след.; 33. С. 104 и след.; 1. С. 196; 2. С. 131; 26. С. 160; 7. С. 23 и след.; 37. С. 84 и след.]. Они в большей части вырезались из гипса и обладали высокохудожественными чертами, также встречаются налепы из дерева, глины и, возможно, воска Данный тип ремесла был распространен на территории крупных городов и пользовался популярностью у богатых граждан.

Необходимо отметить, что подчас деревянные гробы были декорированы не хуже саркофагов. Так, например, в склепе № 2, было найдено большое количество различных гипсовых украшений гробов: три протомы силенов, три маски львов, а также обломки волют, растительных орнаментов, шариков [3. С. 62-63]. Такие маски служили апотропеями, то есть оберегами умершего, защищая его от злых сил.

Погребальный инвентарь является одним из признанных маркеров, говорящий о половой принадлежности погребенного. Мужские захоронения обычно характеризуются наличием оружия и деталями одежды и амуниции: фибулами, пряжками. Некоторые типы фибул и пряжек были заимствованы боспорянами у соседних варварских племен [25. С. 42] (к примеру, сармат, тавроскифов). Инвентарь женских погребений более разнообразен – это различные серьги, браслеты, кольца, фрагменты шкатулок, игл, веретен, костяные гребни, ожерелья из различных бусин и подвесок. Иногда просверленные монеты использовались как подвески (эту традицию относят к варварскому обычаю) [5. С. 15 и след.; 4. С. 25 и след.; 6. С. 80-82; 36. С. 82; 39. С. 211 и след.]. Изредка бусы в ожерельях начинают встречаться и в мужских погребениях как украшение одежды с I в. н.э. [25. С. 40]

На территории некрополя Пантикапея большинство мужских захоронений содержали мечи, ножи или их фрагменты, наконечники копий, стрел и другие элементы. Примерами таких захоронений может служить склеп воина-палестрита I в. н.э., в котором были найдены: длинный железный меч, бронзовый стригиль [38. С. 225]. А также склеп с коллективным захоронением, где были обнаружены фрагменты удил, меча, клинка, копья, золотой пластины с рельефным изображением скачущего всадника, поражающего дротиком пехотинца [5. С. 18-23].

Необходимо отдельно отметить находку в семейном каменном склепе I в. н.э. золотого венка с центральной вставкой, на котором имелось штампованное изображение скачущего всадника, который поражает дротиком пехотинца [5. С. 23 и след.]. Такие венки довольно часто встречались в погребениях знати I – III вв. н.э.. Они относились к особому погребальному инвентарю и изготовлялись специально для захоронения. Такая традиция получила развитие еще в эллинский период и была привнесена на Боспор из Греции [15. С. 202].

К погребальному инвентарю, который встречается практически во всех могилах независимо от половозрастных характеристик и типа погребального сооружения, относятся также различные целые или фрагментированные сосуды, керамические и стеклянные, а также монеты и керамические светильники. Особенной часто встречались стеклянные бальзамарии [5. С. 15 и след.; 4. С. 25 и след.; 6. С. 80-82; 36. С. 82; 39. С. 211 и след.]. Ученые так и не могут прийти к единому мнению: специально ли разбивались сосуды перед помещением в могилу. Если да, тогда у населения существовали представления об амбивалентности потустороннего мира, то есть то, что сломано или разбито в мире живых, в мире мертвых будет целым, если нет, то возможно, в погребение клались бракованные сосуды,

вышедшие из употребления. Или же они разбивались уже потом, или при повторном захоронении в гробнице, или при ограблении могилы.

В погребениях находят терракотовые статуэтки различных божеств или их фрагменты. Особенно часто они встречаются в детских захоронениях. Примером такого погребения может служить простая грунтовая могила с перекрытием из двух известняковых плит I – II вв. н.э., в которой найдены фрагменты различных терракотовых фигурок, среди них выделялись 5 масок, в том числе маски Диониса, изображение орла, статуэтки Эротов, терракоты с подвесными конечностями [39. С. 223]. Одним из маркеров детских погребений являются погремушки. Видимо, их помещали в могилу с обереговой целью: для защиты умершего от действия злых сил [40. С. 244].

Основной набор погребального инвентаря некрополя Мирмекия практически полностью соответствует пантикапейскому: в большей части погребений встречаются керамические или стеклянные сосуды и их фрагменты. В женских погребениях было найдено большое количество различных бус, в мужских обнаружено оружие: мечи, ножи и их фрагменты, наконечники копий и стрел. Встречаются терракотовые статуэтки, дошедшие до нас в большинстве своем в поврежденном состоянии. Также в погребениях некрополя Мирмекия обнаружены разнотипные светильники. Особенно интересен закрытый краснолаковый светильник с рельефным изображение быка на щитке [27. С. 328-329; 28. С. 7]. Необходимо отметить находку в простой грунтовой могиле с перекрытиями погребального венка из золотой фольги, подобные находки в Пантикапее обнаруживали только в богатых каменных склепах [28. С. 6; 5. С. 23 и след.].

На территории тиритакского могильника преобладают бедные захоронения со скудным набором инвентаря. В его состав обычно входили керамические или стеклянные сосуды, светильники и их фрагменты. Иногда мужских погребениях встречаются остатки от бронзового или железного ножа или предметов одежды, фибулы; в женских – предметы украшения и одежды: браслеты, серьги и фибулы, различного вида бусы [3. С. 61 и след.; 16. С. 76 и след.].

Большинство погребального инвентаря не отличалось от небогатых захоронений. В массовом количестве были представлены керамические и стеклянные сосуды светильники, предметы украшения и одежды, однако все это было высокого качества и разнообразно. Наряду с браслетами и фибулами различных форм были представлены серебряные, бронзовые и золотые серьги, кольца, перстни со вставками. В женских могилах также найдены фрагменты деревянных шкатулок и ключи от них, кусочки листового золота, подвеска из оникса с бронзовым ушком и обломки бронзового зеркала. В мужских погребениях были обнаружены фрагменты мечей и их ножен, наконечники копий и стрел [3. С. 61 и след.; 16. С. 76 и след.].

В ряде склепов были найдены терракотовые статуэтки: протомы Деметры, различные маски (Медузы, Диониса и трагические), обломки фигурок, изображающие мальчиков [3. С. 61 и след.]. Эти фигурки являются оберегами, которые охраняют могилу умершего от злых сил, а также способствуют переходу индивида в потусторонний мир.

В некоторых захоронениях были обнаружены монеты I – III вв. н.э. [3. С. 61 и след.; 16. С. 76 и след.]. Скорее всего, это проявление черт греческого погребального обряда, которые связаны с «оболом Харона» [17. С. 19]. Существует мнение, что наличие монет в погребениях можно воспринимать как маркер принадлежности погребального обряда к эллинской культуры [29. С. 437].

На территории китейского некрополя подавляющее большинство составляли

керамические и стеклянные сосуды, светильники, различные типы бус. В женских захоронения попадаются серьги, кольца, перстни, браслеты, фибулы, иглы, веретена и др. В мужских – предметы оружия: ножи, клинки, мечи, а также украшения и предметы одежды: фибулы, перстни. Достаточно часто встречаются терракотовые статуэтки божеств и маски [8. С. 223 и след.; 31. С. 262 и след.; 32. С. 263 и след.; 34. С. 178 и след.; 33. С. 104 и след.].

Некрополь Нимфея содержал погребальный инвентарь: керамические и стеклянные сосуды, светильники. Различные атрибуты одежды и украшений: кольца, перстни, серьги, браслеты, фибулы, огромное количество разнообразных бус, монет, предметов оружия: клинки, мечи, ножи [10. С. 271; 12. С. 234; 11. С. 63; 13. С. 70 и след.; 30. С. 50]. Характерным признаком практически всех захоронений нимфейских склепов являются венки с наклеенными на ткань листьями лавра или сельдерея из золотой фольги [11. С. 63]. Подобные венки встречаются и в склепах других боспорских городов и характерны для греческого погребального обряда.

Погребальный инвентарь Илурата в большинстве своем подобен тому, что был обнаружен и на других некрополях европейского Боспора. Первое место по количеству находок у краснолаковой керамики – тарелки, чаши, кубки, кувшинчики. После нее следует, так называемая «кухонная» посуда, нередко со следами копоти. Немало встречается фрагментов лепной керамики [24. С. 115 и след.; 20. С. 79; 19. С. 138-139; 21. С. 83; 22. С. 102; 18. С. 259 и след.; 23. С. 90 и след.; 35. С. 270 и след.]. Нередки фрагменты амфор разных типов, светильники. Видное место занимают украшения – кольца, перстни, браслеты, серьги, в основном из бронзы, однако, встречаются изделия из серебра и золота. Очень многочисленны бусы разнообразных форм – из пасты, халцедона, гешира, сердолика. Присутствуют изделия из стекла, в частности бальзамарии. Найдены тонкие бронзовые иглы с ушком, лучковые фибулы, пряжки, пуговицы, железные ножички, оселки, а также оружие – короткие железные кинжалы (типа акинаков), узкие длинные мечи (до метра), наконечники стрел, остатки кожаного горита. Неоднократно во время раскопок попадаются железные гвозди, свидетельствующие о захоронениях в гробах [24. С. 115 и след.; 20. С. 79; 19. С. 138-139; 21. С. 83; 22. С. 102; 18. С. 259 и след.; 23. С. 90 и след.; 35. С. 270 и след.].

Определенную особенность некрополю придает большое количество, так называемых «сарматских» зеркал – маленьких металлических медальонов с боковым ушком, гладкой полированной поверхностью с одной стороны и рельефным изображением на другой. Рельефы «сарматских» зеркал некрополя Илурата в основных своих элементах однотипны. Они изображают диск – солнце, с радиально расходящимися от него линиями – лучами, осложненные рядом дополнительных элементов (например, «птичьи лапки») этого же символического круга. В погребениях они, как правило, всегда преднамеренно разбиты, но сложены вместе. В тех случаях, когда это удавалось установить, они лежали рельефами кверху [24. С. 115; 19. С. 139]. Подобные зеркала встречаются и на территории других могильников, но не так часто.

Среди интересных находок можно особо отметить бронзовый перстень с геммой, изображающей женскую фигуру в длинных одеждах, с поднятой правой рукой; светильники: один с изображением Аттиса (?) в фригийской шапочке; другой – с пантерой, третий – с изображением Нереиды на дельфине; терракотовую статуэтку Кибелы со львом под ногами; схематичное изображение всадника-копьеносца [24. С. 120; 20. С. 48.]. В некрополе также найдено несколько золотых предметов: кольцо, серьга, подвеска, монета,

бусины, перстень и фольга. Эти вещи, оставшиеся после неоднократного разграбления гробниц, помогают представить, какими богатыми были захоронения знати.

Таким образом, рассмотрев погребальный инвентарь некрополей городов европейского Боспора I – III вв. н.э., пришли к выводу, что ремесленное производство было важнейшей отраслью экономики. Развивались практически все сферы материального производства: гончарное, кузнечное, ювелирное, камнерезное и другие. Все элементы погребального инвентаря производились на территории Боспорского царства. Однако доподлинно не известно, заказывались ли они для умершего специально или же в погребение помещались предметы быта.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Арсеньева Т. М. Некрополь римского времени у дер. Ново-Отрадное // СА. – 1963. – №1. – С. 192-203.

2. Арсеньева Т. М. Могильник у дер. Ново-Отрадное // Поселения и могильники Керченского п-ова начала н. э. – М., 1970. – С. 82-149.

3. Блаватский В. Д. Раскопки некрополя Тиритаки в 1933 г. // МИА. – 1941. – № 4. – С. 61-74.

4. Блаватский В. Д. Раскопки Пантикапея // КСИИМК. – 1950. – Вып. 33. – С. 43-67.

5. Блаватский В. Д. Отчет о раскопках Пантикапея в 1954 г. // Р-1 № 976. – М., 1955.

6. Блавадский В. Д. Отчет о раскопках Пантикапея 1945-1949 гг. // МИА. – 1962. – № 103. – С. 54-85.

7. Винокуров Н. И. Отчеты Артезианской археологической экспедиции за 2000-2007 гг. // Рукопись.

8. Гайдукевич В. Ф. Некрополи некоторых боспорских городов // МИА. – 1959. – №69. – С. 215-257.

9. Гайдукевич В. Ф. Некрополь в районе дер. Кыз-Аул // МИА. – 1959. – № 69. – С. 187-215.

10. Грач Н. Л. Раскопки некрополя Нимфея // АО 1974. – М., 1975. – С. 270-271.

11. Грач Н. Л. Нимфейская археологическая экспедиция (основные итоги исследований за 1973 – 1987 гг.) // Государственный Эрмитаж. Итоги археологических экспедиций. – Л., 1989. – С. 61-79.

12. Грач Н. Л. Раскопки некрополя Нимфея // АО 1977. – М., 1978. – С. 61-79.

13. Зинько В. Н. Охранные исследования некрополя Нимфея // Бахчисарайский историко-археологический сборник. – Вып. I. – Симферополь, 1997. – С. 67-75.

14. Зубарь В. М. О характере боспорского ремесла в эллинистический период // Боспор Киммерийский и варварский мир в период античности и средневековья. Материалы IV Боспорских чтений. – Керчь, 2003. – С. 123-134.

15. Зубарь В. М., Русяева А. С. На берегах Боспора Киммерийского. – Киев, 2004.

16. Кобылина М. М. Раскопки некрополя Тиритаки в 1934 г. // МИА. – 1941. – № 4. – С. 75-84.

17. Корпусова В. Н. Об этнической принадлежности сельского населения европейского Боспора (по данным некрополей римского времени) // Античные города Северного Причерноморья и варварский мир. – Л., 1973. – С. 18-19.

18. Кубланов М. М. Раскопки некрополя Илурата // АО 1969. – М., 1970. – С. 258-260.

19. Кубланов М. М. Новый погребальный комплекс некрополя Илурата // Тезисы докладов посвященных итогам полевых археологических исследований в 1970 г. в СССР.

– Тбилиси, 1971. – С. 138-139.

20. Кубланов М. М. Исследование некрополя Илурата // КСИА. – 1971. – Вып. 128. – С. 78-85.

21. Кубланов М. М. Раскопки некрополя Илурата в 1969 // КСИА. – 1972. – Вып. 130. – С. 83-89.

22. Кубланов М. М. Новые памятники некрополя Илурата // КСИА. – 1976. – Вып. 145. – С. 102-108.

23. Кубланов М. М. Новые погребальные сооружения Илурата // КСИА. – 1979. – Вып. 159. – С. 90-98.

24. Кубланов М. М. Раскопки некрополя Илурата. Итоги и проблемы // Научно-атеистические исследования в музеях. – Л. 1983. – С. 96-129.

25. Масленников А. А. Население Боспорского царства в первые века н. э. – М., 1990.

26. Масленников А. А. Грунтовые некрополи сельских поселений Караларского побережья (Восточный Крым) первых веков н. э. // ДБ. – 2000. – Вып. 3. – С. 136-175.

27. Молева Н. В. Исследование античного некрополя Мирмекия в городе Керчи // АО 1974. – М., 1975. – С. 328-329.

28. Молева Н. В. Раскопки некрополя Мирмекия в 1974-1975 гг. // Очерки сакральной жизни Боспора (избранные статьи). – Н. Новгород, 2002. – С. 133-139.

29. Сударев Н. И., Болдырев С. И. «Обол Харона» как археологический термин // Боспорские чтения. – Вып. X. – Керчь, 2009. – С. 430-441.

30. Хршановский В. А. Раскопки некрополя Нимфея // Археологические исследования в Крыму 1993 г. – Симферополь, 1994. – С. 48-61.

31. Хршановский В. А. Раскопки некрополя Китея // Археологические исследования в Крым 1993 г. – Симферополь, 1994. – С. 262-266.

32. Хршановский В. А. Раскопки некрополя Китея и верхнего некрополя Илурата // Археологические исследования в Крыму 1994 г. – Симферополь, 1997. – С. 263-268.

33. Хршановский В. А. Некрополи Илурата и Китея. Археологическая экспедиция ГМИР 1968-1998 гг. // Боспорское царство как историко-культурный феномен. – СПб., 1998. – С. 102-105.

34. Хршановский В. А. Двухкамерный склеп римского времени на некрополе Китея // Боспор Киммерийский и Понт в период античности и средневековья. – Керчь, 2000. – С. 178-186.

35. Хршановский В. А. Некрополь Илурата: топография, хронология, этнокультурная характеристика // Боспор Киммерийский и варварский мир в период античности и средневековья. – Керчь, 2003. – С. 108-114.

36. Цветаева Г. А. Грунтовый некрополь Пантикапея // МИА. – 1951. – № 19. – С. 52-86.

37. Чевелев О. Д. Новые погребения Кызаульского некрополя // КСИА. – 1985. – № 182. – С. 84-89.

38. Чевелев О. Д. Новые находки каменных склепов I – II вв. н. э. на некрополе Пантикапея // Тезисы докладов Крымской научной конференции: Проблемы античной культуры. – Ч. III. – Симферополь, 1988. – С. 89-90.

39. Чевелев О. Д. Охранные раскопки восточного некрополя Пантикапея на ул. Кирова в 1987-1988 годах // Научных сборник Керченского Заповедника. – Вып. I. – Керчь, 2006. – С. 211-243.

40. Чуистова Л. И. Новые находки из некрополей Керченского полуострова // МИА. – 1959. – № 69. – С. 239-250.

УДК 94(47).04+930.2+929.7
ББК 63.3(2)45+63.211+63.214-2
Отечественная история, историография

РЯЗАНСКИЕ ДЕСЯТНИ XVII В. КАК ИСТОЧНИК ПО ИСТОРИИ РЯЗАНСКОГО ДВОРЯНСТВА

И. Ж. Рындин

Характеристика Рязанских десятен XVII в. Анализ состава служилых людей, упоминаемых в десятнях. Выявление старинных рязанских дворянских родов, внесенных в десятни. Определение соотношения древних рязанских родов, внесенных в XVIII – XIX вв. в Дворянскую родословную книгу Рязанской губернии, пресекшихся, перешедших в однодворческое сословие или мигрировавших в другие регионы России.

Ключевые слова
Рязанские десятни, служилое сословие, Дворянская родословная книга (ДРК), рязанское древнее дворянство, титулованное дворянство, дворянские сказки, однодворцы

Основным источником по истории провинциального дворянства XVII в. являются десятни. Для изучения начальной истории рязанского дворянства – Рязанские десятни 1604, 1648 и 1676 годов.

Большую работу по изучению Рязанских десятен проделал А. И. Григоров [1, 2, 3]. В своем исследовании «Рязанские десятни. Список рязанских служилых людей XVII века» он попытался проанализировать, какая часть древнего рязанского («столбового») дворянства была в дальнейшем внесена в V и VI части Дворянской родословной книги Рязанской губернии. По его подсчетам, из 606 древних и титулованных рязанских дворянских родов, внесенных в ДРК, 348 фамилий были включены также в Рязанские десятни и писцовые книги XVII в. [с. 206]. Автор обращает внимание на то, что часть родов, служивших и испомещенных по Переяславль-Рязанскому уезду, не вошла в разборную десятню 1648 г. Часть рязанских помещиков (9 родов) служила по другим уездам, также помещики других уездов (Каширского, Коломенского, Белевского и т. д.) служили по Рязани. Кроме того, в Переяславль-Рязанском уезде была испомещена часть столичной знати, служившая по Москве. Значительное число рязанских родов не служили по Рязани.

Если брать отдельно десятню 1604 г., «новичного верстанья», то из 89 упомянутых в ней лиц (83 новика и 6 окладчиков) 53 принадлежали к рязанским родам, внесенным в ДРК. С учетом того, что фамилия Ивашки Кондратьева не указана, Фетка Иванов, по мнению А. И. Григорова, упоминается дважды под фамилиями Печерский и Печерников, а также того факта, что 12 фамилий были представле-

ны несколькими членами (Гавердовские – 11, Сальковы – 6, Мелеховы, Кунаковские – 4, Котовы, Прямоглядовы, Злобины – 3, Гальцевы, Неклюдовы, Алексеевы, Протопоповы, Безобразовы – 2), в десятне представлены 19 рязанских родов. Помимо перечисленных выше, это Каменевы, Матыцыны, Нестеровы, Клементьевы, Пирашковы, Горонтьевы, Глебовские и Марковы. Отметим, что не все перечисленные роды внесены в VI часть ДРК. Неклюдовы, Каменевы, Мелеховы и Безобразовы по разным причинам внесены по своей службе во II и III части (А. И. Григоров ошибочно считает, что Нестеровы не были внесены в VI часть ДРК [1. Кн. 1. С. 20]). Что же касается Алексеевых, то нет данных, подтверждающих связь старинного рода Алексеевых с их однофамильцами, внесенными в ДРК Рязанской губернии в XVIII - XIX вв. А. И. Григоров предлагает считать упомянутого в десятне Салтана Юрьевича Бокшина принадлежащим к роду Бакшеевых (другие написания: Бокшеевы или Бокшевы). В таком случае в десятне 1604 г. представлен 21 род, внесенный позднее в ДРК Рязанской губернии.

Не представлены в ДРК следующие рязанские роды, упомянутые в десятне 1604 г.: Алымовы, Кобузевы, Столбовы, Иевлевы, Кукарины, Сьяновы, Бабкины, Цвилевы, Юровы, Челяднины, Сушковы, Невежины, Белоусовы, Халдеевы, Суетины, Терентьевы, Безсоновы, Сокуровы, Тороповы, Дерябины, Гробовниковы, Печерские (Печерниковы), Зенковы, Головкины, Роковские, Ченцовы (всего 26 фамилий). Из них, по данным А. И. Григорова, в XVIII - XIX вв. в документах в качестве однодворцев присутствуют такие роды как Алымовы, Кобузевы, Иевлевы, Юровы, Сушковы, Невежины, Терентьевы, Гробовниковы (8 фамилий).

Таким образом, можно утверждать, что из 47 дворянских родов, упомянутых в десятне 1604 г., до рассматриваемого нами времени сохранилось 29 рязанских родов (61,7 %), 21 из которых представлен в ДРК Рязанской губернии (44,7 %).

Наиболее полной и ценной для исследования является Рязанская десятня 1648 г. Результаты ее исследования помещены в таблицу 1.

Таблица 1

№	Роды	Часть ДРК	Примечания
1	Кикины	6	
2	Любавские	6	
3	Князья Бабичевы		подавали прошение, но не внесены
4	Головнины	6	
5	Войниковы		есть в дворянских списках XVIII в.
6	Агибаловы		подавали прошение, но не внесены
7	Чаптыговы		в документах XVIII в. отсутствуют
8	Левашовы	6	
9	Мельгуновы	6	
10	Сульменевы	6	
11	Говоровы	6	
12	Рахманиновы	6	
13	Спешневы	6	
14	Филатовы	6	
15	Лысцовы	6	
16	Запольские	6	
17	Мотякины	6	

18	Хирины	6	
19	Микулины	6	
20	Князья Волконские	5	
21	Волженские	3	не смогли доказать древность рода
22	Кондауровы	6	
23	Измайловы	6	
24	Колемины	6	
25	Масловы	6	
26	Чаплыгины	6	
27	Кондыревы	6	
28	Фомины		В XVIII в. перешли в однодворцы
29	Селивановы	6	
30	Князья Гагины		род пресекся
31	Кошелевы	6	
32	Пырьевы		в XVIII в. в Рязани отсутствуют
33	Есиповы	6	
34	Князья Голыгины		род пресекся
35	Вердеревские	6	
36	Лодыженские	6	
37	Лихаревы	6	
38	Дувановы	6	
39	Князья Дуловы		в XVIII в. в Рязани отсутствуют
40	Таптыковы	6	
41	Байкуловы		в десятне 1676 г. отсутствуют
42	Крюковы	6	
43	Коржавины		в десятне 1676 г. отсутствуют
44	Можаровы	6	
45	Кубасовы		в десятне 1676 г. отсутствуют
46	Бурцовы	6	
47	Ракитины	6	
48	Казначеевы	6	
49	Кобяковы	6	
50	Чеботаевы	6	
51	Мосоловы	6	
52	Чевкины	6	
53	Сунбуловы	6	
54	Коноплины	6	
55	Вороновы	6	
56	Потуловы	6	
57	Секерины	6	
58	Коробьины	6	
59	Чувиковы	6	
60	Князья Мещерские	5	
61	Толстые	5	
62	Кореневы	6	
63	Смагины		в документах XVIII в. отсутствуют
64	Денисьевы	6	
65	Пелеповы		в документах XVIII в. отсутствуют

66	Леоновы	6	
67	Тютчевы	6	
68	Алымовы		в документах XVIII в. отсутствуют
69	Яковлевы	6	
70	Попцовы		в десятне 1676 г. отсутствуют
71	Челеевы		есть в дворянских списках XVIII в.
72	Гагины	6	
73	Сатины	6	
74	Реткины	6	
75	Нефимоновы		в XVIII в. в Рязани отсутствуют
76	Климовы	6	
77	Язвецовы	6	
78	Беклемишевы	6	
79	Степановы	6	
80	Трегубовы	2	не смогли доказать древность рода
81	Толубеевы	6	
82	Карамышевы	6	
83	Петины	6	
84	Екимовы	6	
85	Кареевы	6	
86	Микифоровы	6	
87	Дубенские	6	
88	Гробовниковы		в десятне 1676 г. отсутствуют
89	Колычевы	4	по происхождению их предка
90	Пущины	6	
91	Калачевы		
92	Базины		есть только в десятне 1648 г.
93	Секиотовы		есть в дворянских списках XVIII в.
94	Бояринцовы		в документах XVIII в. отсутствуют
95	Садыковы	6	
96	Князья Гагарины	5	
97	Окороковы	6	
98	Тверитиновы	6	
99	Ивановы	6	
100	Ромодановы		в документах XVIII в. отсутствуют
101	Телепневы	6	
102	Шихмановы	6	
103	Раменковы		есть в дворянских списках XVIII в.
104	Сазоновы	6	
105	Асеевы	6	
106	Подымовы		есть в дворянских списках XVIII в.
107	Карцевы		в документах XVIII в. отсутствуют
108	Раковы	2	не смогли доказать древность рода
109	Терновские	6	
110	Филипповы	6	
111	Жегаловы		в десятне 1676 г. отсутствуют
112	Полиловы	2	не смогли доказать древность рода
113	Аргуновы	6	

114	Козловы*		в десятне 1676 г. отсутствуют
115	Вельяминовы	6	
116	Павловы	6	
117	Телеповы		есть в дворянских списках XVIII в.
118	Ворыпаевы	6	
119	Хлуденевы	6	
120	Лихачевы	6	
121	Востросаблины	6	
122	Голтяевы		к нач. XIX в. – однодворцы
123	Киселевы		есть в дворянских списках XVIII в.
124	Самароковы	6	
125	Татариновы	6	
126	Бакшеевы	6	
127	Кученевы	6	
128	Коряковы		Упомянуты только в десятне 1648 г.
129	Тарасовы	6	
130	Рябинины		После 1648 г. не упоминаются
131	Григоровы	6	
132	Большовы		Упоминаются до нач. XVIII в.
133	Гавердовские	6	
134	Нечаевы	6	
135	Мартыновы	6	
136	Ахмыловы	6	
137	Екотовы		есть в дворянских списках XVIII в.
138	Фроловы	6	
139	Шаховы	6	
140	Сушковы		есть в дворянских списках XVIII в.
141	Соловкины	6	
142	Леонтьевы	6	
143	Глебовские	6	
144	Папины	6	
145	Даниловы	6	
146	Пановы	6	
147	Щаповы		с конца XVII в. – однодворцы
148	Есаковы	6	
149	Костюрины	6	
150	Короткие	6	
151	Котовы	6	
152	Нарышкины	4	по происхождению их предка
153	Савостьяновы	6	
154	Ролгины	6	
155	Буковские	6	
156	Горонтьевы	6	
157	Переменины	6	
158	Сухаревы	6	
159	Азаровы-Храповы	6	
160	Щекутьевы	6	
161	Серовы	6	

162	Взметневы	6	
163	Жуковы	6	
164	Пятины		в документах XVIII в. отсутствуют
165	Шулистовы		с конца XVII в. – однодворцы
166	Марковы	6	
167	Лихошерстовы		с конца XVII в. – однодворцы
168	Олтунины		в десятне 1676 г. отсутствуют
169	Сафоновы	6	
170	Иванчины	6	
171	Рогозины		есть в дворянских списках XVIII в.
172	Кондаковы		есть только в десятне 1648 г.
173	Михайловы	6	
174	Каменевы**		в десятне 1676 г. отсутствуют
175	Мошеновы		После 1676 г. не упоминаются
176	Матюнины	6	
177	Щетневы		с конца XVII в. – однодворцы
178	Толбузины		есть в дворянских списках XVIII в.
179	Шиловские	6	
180	Решетовы		есть только в десятне 1648 г.
181	Копыловы		есть только в десятне 1648 г.
182	Абловы	6	
183	Острецовы	6	
184	Караваевы		есть в дворянских списках XVIII в.
185	Белелюбские	6	
186	Кузовлевы		с конца XVII в. – однодворцы
187	Игнатьевы	6	
188	Сацыперовы	6	
189	Лунины	6	
190	Суздальцевы	6	
191	Ивашенцевы	6	
192	Зекзюлины		есть в дворянских списках XVIII в.
193	Голицыны	6	
194	Пещуровы		есть только в десятне 1648 г.
195	Волковы	6	
196	Мокринские	6	
197	Ждановы	6	
198	Трескины	6	
199	Траковские	6	
200	Бузовлевы		есть в дворянских списках XVIII в.
201	Чересовы	6	
202	Спицыны	6	
203	Кутлуевы		есть только в десятне 1648 г.
204	Алексеевы***		в десятне 1676 г. нет
205	Култуковы		есть в дворянских списках XVIII в.
206	Елчины	6	
207	Соболевы	6	
208	Одинцовы	6	
209	Шестаковы****		есть в дворянских списках XVIII в.

210	Смольяниновы	6	
211	Шатиловы	6	
212	Кутуковы	6	
213	Рукины	6	
214	Князья Щетинины	5	
215	Аргамаковы	6	
216	Блудовы	6	
217	Горюшкины	6	
218	Кн. Кропоткины	5	
219	Тимофеевы		есть только в десятне 1648 г.
220	Костенковы	6	
221	Логвеновы	6	
222	Жоховы		есть только в десятне 1648 г.
223	Каширцевы		с кон. XVII в. – однодворцы
224	Низовцевы		не смогли доказать свое дворянство
225	Кишкильдеевы		не смогли доказать свое дворянство
226	Костины		есть только в десятне 1648 г.
227	Булыгины	6	
228	Федуловы		в документах XVIII в. отсутствуют
229	Хрястовы	6	
230	Кобелевы		с кон. XVII в. – однодворцы
231	Шебановы	6	
232	Плуталовы	6	
233	Облязовы		не смогли доказать свое дворянство
234	Шепиловы		есть только в десятне 1648 г.
235	Лежневы		перешли в московское дворянство
236	Александровы		в документах XVIII в. отсутствуют
237	Курцевы		есть только в десятне 1648 г.
238	Кунаковские	6	
239	Повалишины	6	
240	Кудрявцевы	6	
241	Улитины	6	
242	Житовы	6	
243	Максимовы	2	не смогли доказать древность рода
244	Неклюдовы		в документах XVIII в. отсутствуют
245	Натальины	6	
246	Каменевы-Любавские	6	
247	Будаевы		есть только в десятне 1648 г.
248	Иевлевы		есть в дворянских списках XVIII в.
249	Кобузевы		в документах XVIII в. отсутствуют
250	Кармалины	6	
251	Калугины		есть в дворянских списках XVIII в.
252	Полибины	6	
253	Васильевы		не утверждены в дворянстве Сенатом
254	Мышенковы		не смогли доказать свое дворянство
255	Пафомовы	6	
256	Макшеевы		есть в дворянских списках XVIII в.
257	Климентьевы	6	

258	Студенкины		есть в дворянских списках XVIII в.
259	Пилюгины		мигрировали в Тамбовскую губ.
260	Мясищевы	6	
261	Вертиглазовы		есть только в десятне 1648 г.
262	Шелухины	6	
263	Бегичевы	6	
264	Веселкины	6	
265	Рудневы	6	
266	Ценины	6	
267	Злобины	6	
268	Гвоздевы	6	
269	Ракины		с кон. XVII в. – однодворцы
270	Гололобовы	6	
271	Гальцовы	6	
272	Печерские		в десятне 1676 г. нет
273	Сукочевы	6	
274	Строиловы	6	
275	Болвановы		есть в дворянских списках XVIII в.
276	Галаховы	6	
277	Самойловы		не смогли доказать свое дворянство
278	Федцовы	6	
279	Семейниковы		есть только в десятне 1648 г.
280	Кудасовы		с кон. XVII в. однодворцы
281	Безобразовы	2, 3	не смогли доказать древность рода
282	Евсины		есть только в десятне 1648 г.
283	Сидоровы	6	
284	Прямоглядовы	6	
285	Лаврентьевы		есть только в десятне 1648 г.
286	Шепелевы	6	
287	Безсоновы		в десятне 1676 г. нет
288	Кувязевы	6	
289	Власьевы		не смогли доказать свое дворянство
290	Трофимовы	2	не смогли доказать древность рода
291	Емаевы	6	
292	Акчюрины		есть только в десятне 1648 г.
293	Асбулаевы		есть только в десятне 1648 г.
294	Богдановы		есть только в десятне 1648 г.
295	Булатовы (1-й род)		в десятне 1676 г. нет
296	Булаевы		есть только в десятне 1648 г.
297	Булгаевы		есть только в десятне 1648 г.
298	Ельшевы		есть только в десятне 1648 г.
299	Колмаковы		есть только в десятне 1648 г.
300	Кочетовы		есть только в десятне 1648 г.
301	Муратовы	6	
302	Поповы (1-й род)	6	
303	Семеновы	6	
304	Тимешовы	6	
305	Шестимиревы		есть в дворянских списках XVIII в.

306	Горяиновы		есть в дворянских списках XVIII в.
307	Скуратовы		не смогли доказать свое дворянство
308	Пелепелкины	6	
309	Сеченовы		в дворянских списках XVIII в. нет
310	Боршевы		в документах XVIII в. отсутствуют
311	Карандеевы	6	
312	Дымовы		не смогли доказать свое дворянство
313	Петрово-Соловово	6	
314	Тюнеевы	6	
315	Олисовы	6	
316	Сохины		есть только в десятне 1648 г.
317	Узуновы	6	
318	Мелеховы	2	не смогли доказать древность рода
319	Позняковы	6	
320	Мордвиновы	6	
321	Ступины	6	
322	Балакиревы		в документах XVIII в. отсутствуют
323	Юрловы		с конца XVII в. – однодворцы
324	Никитины		есть только в десятне 1648 г.
325	Бородавкины	6	
326	Суховерховы		есть в документах нач. XVIII в.
327	Михайлины		есть только в десятне 1648 г.
328	Темницыны		есть только в десятне 1648 г.
329	Зубовы		есть только в десятне 1648 г.
330	Рязанцевы		есть в дворянских списках XVIII в.
331	Беспутины		есть в дворянских списках XVIII в.
332	Катины	6	
333	Головины	6	
334	Клешненковы		есть только в десятне 1648 г.
335	Русановы		есть только в десятне 1648 г.
336	Борисовы	6	
337	Зуевы		есть в дворянских списках XVIII в.
338	Кувшиновы		есть только в десятне 1648 г.
339	Лобковы	6	
340	Бородатые		есть только в десятне 1648 г.
341	Ретюнские	6	
342	Маловы		есть только в десятне 1648 г.
343	Юровы		В десятне 1676 г. нет
344	Рудаковы		есть только в десятне 1648 г.
345	Ваторопины		упоминаются до нач. XVIII в.
346	Петраковские		есть только в десятне 1648 г.
347	Немчиновы	6	
348	Невзоровы		после 1648 г. не упоминаются
349	Арсеньевы	6	
350	Страховы	2	не смогли доказать древность рода
351	Карачаровы		упоминаются до нач. XVIII в.
352	Радины		после 1648 г. не упоминаются
353	Протасовы	6	

354	Пургасовы	6	
355	Ярышкины		после 1648 г. не упоминаются
356	Вешняковы	3	не смогли доказать древность рода
357	Голощаповы	6	
358	Лактаевы	2	не смогли доказать древность рода
359	Лыковы	6	
360	Пахомовы	6	
361	Михины	6	
362	Трубниковы	6	
363	Обезьяниновы	6	
364	Сонцовы	6	
365	Якутины	6	
366	Киршаниновы		есть в дворянских списках XVIII в.
367	Полубояриновы	6	
368	Стерлиговы	6	
369	Усольцовы		есть только в десятне 1648 г.
370	Венюковы	6	
371	Шевцовы	6	
372	Чулковы	6	
373	Поповы (2-й род)	6	
374	Мятлевы		есть только в десятне 1648 г.
375	Шляхины		в дворянских списках XVIII в. нет
376	Елшины	6	
377	Бужениновы		есть только в десятне 1648 г.
378	Микифоровы	6	
379	Украинцевы	6	
380	Соколовы	6	
381	Пороватовы		есть в дворянских списках XVIII в.
382	Небольсины	6	
383	Мисюревы	6	
384	Филитовы	6	
385	Еропкины	6	
386	Смердовы	6	
387	Кожариновы		с кон. XVII в. – однодворцы
388	Сальковы	6	
389	Хрущевы	6	
390	Огалины		В документах XVIII в. нет
391	Глушковы	6	
392	Юмашевы	6	
393	Горловы	6	
394	Ржевские	6	
395	Алабины	6	
396	Брянсковы		есть только в десятне 1648 г.
397	Подъяпольские	6	
398	Ярцовы	6	
399	Кашинцовы		не смогли доказать дворянство
400	Шулеповы		после 1676 г. не упоминаются
401	Павловы-Булгаковы	6	

402	Тишениновы	6	
403	Маматовы	2	не смогли доказать древность рода
404	Бахтеяровы (2-й род)	6	
405	Марины	6	
406	Матыцыны	6	
407	Кудрины		есть только в десятне 1648 г.
408	Андреевы		после 1648 г. не упоминаются
409	Пирошковы	6	
410	Болотовы	6	
411	Кожины	6	
412	Бабины	6	
413	Денисовы		после 1676 г. не упоминаются
414	Савиловы	2	не смогли доказать древность рода
415	Маршалковы	6	
416	Полянские	6	
417	Спасские		не смогли доказать дворянство
418	Малафеевы*****		после 1648 г. не упоминаются
419	Тонкачевы	6	
420	Щетинины	6	
421	Парфеновы		не смогли доказать дворянство
422	Свиридовы	6	
423	Булатовы (2-й род)		не смогли доказать дворянство
424	Чернышевы	6	
425	Чернеевы	2	не смогли доказать древность рода
426	Безумовы	2	не смогли доказать древность рода
427	Федюкины	6	
428	Радцовы		в дворянских списках XVIII в. нет
429	Ураевы	6	
430	Перовы	3	не смогли доказать древность рода
431	Кучины	6	
432	Петюнины		есть в дворянских списках XVIII в.
433	Бурмины	6	
434	Замарины	3	не смогли доказать древность рода
435	Зюзины		с кон. XVII в. – однодворцы
436	Шишкины	6	
437	Чуйковы	2	не смогли доказать древность рода
438	Першины		не смогли доказать дворянство
439	Карамышевы	6	
440	Зарецкие	6	
441	Евсюковы	6	
442	Астафьевы	6	
443	Турмышевы	6	
444	Лазаревы		после 1648 г. не упоминаются
445	Видановы	6	
446	Лаптевы	6	
447	Прегаевы		есть в дворянских списках XVIII в.
448	Неретины		не смогли доказать дворянство
449	Новиковы	6	

450	Ишины		не смогли доказать дворянство
451	Докудовские	2	не смогли доказать древность рода
452	Никоновы	6	
453	Сучневы		есть только в десятне 1648 г.
454	Енины		есть в дворянских списках XVIII в.
455	Петровы		есть только в десятне 1648 г.
456	Галактионовы		есть в дворянских списках XVIII в.
457	Кузьмины	6	
458	Сивцовы	6	
459	Зенины	6	
460	Черниковы		с кон. XVII в. – однодворцы
461	Спиридоновы		не смогли доказать дворянство
462	Томины		не смогли доказать дворянство
463	Лукьяновы		есть только в десятне 1648 г.
464	Кураксины		в документах XVIII в. нет
465	Шпикуловы		есть в дворянских списках XVIII в.
466	Колышкины	6	
467	Старожиловы		есть только в десятне 1648 г.
468	Лукины******		с кон. XVII в. – однодворцы
469	Кошкины	6	
470	Тилинины	6	
471	Мосеевы		есть в дворянских списках XVIII в.
472	Городецкие	6	
473	Щербинины	6	
474	Литвиновы		есть только в десятне 1648 г.
475	Оглобины		есть только в десятне 1648 г.
476	Дениковы		есть только в десятне 1648 г.
477	Антипины	6	
478	Кишкины		есть в дворянских списках XVIII в.
479	Летовы		с кон. XVII в. – однодворцы
480	Одинины		с кон. XVII в. – однодворцы
481	Семендяевы		после 1648 г. не упоминаются
482	Пакидышевы		не смогли доказать дворянство
483	Третьяковы		есть только в десятне 1648 г.
484	Сытины		в документах XVIII в. нет
485	Калитины		не смогли доказать дворянство

* Во II часть ДРК Рязанской губернии внесен московский род Козловых, не имеющий отношения к рязанским.
** В III часть ДРК Рязанской губернии внесен другой род Каменевых, связь которого со старинным рязанским родом не прослеживается.
*** Внесенные во II и III части ДРК Алексеевы более позднего происхождения.
**** В III часть ДРК Рязанской губернии причислен род Шестаковых, происходящий из духовного сословия.
***** Внесенные во II и III часть ДРК Малафеевы более позднего происхождения.
****** Лукины, внесенные в III часть ДРК Рязанской губернии, к старинному роду отношения не имеют.

В разборную десятню 1648 г. не вошли казаки, служащие по Переяславль-Рязанскому уезду, а также рассыльщики, стрелецкие сотники [С. 198]. Среди них можно отметить Рославлевых, которые в XIX в. были внесены в III часть ДРК по Рязанской губернии.

В примечаниях А. И. Григоров приводит список бывших рязанских служилых людей, перешедших в московское дворянство, а потому не упоминаемых в десятне. Среди них в дальнейшем в число рязанских дворян оказались причислены следующие роды: Биркины, Батурины, Дмитриевы-Мамоновы, Колтовские, Ляпуновы.

Наблюдался и обратный процесс. Некоторые московские роды, служившие по Москве, владели в XVII в. вотчинами в Переяславль-Рязанском уезде. Небольшая их часть в дальнейшем была причислена к рязанскому дворянству (князья Голицыны, Грековы, Грязевы, князья Долгоруковы, князья Козловские, Норовы, Протасовы, Титовы, князья Черкасские, князья Шаховские [С. 200-201].

Владели поместьями на Рязанской земле и служилые люди других городов (каширяне, коломнетяне, белевцы и т. д.). Некоторые из них в XIX в. также вошли в состав рязанского дворянства (воротынцы Муромцовы, белозерцы Букины, мещане Аладьины, каширяне Барыковы, серпяне Роговцевы и Сухотины, туляне Пургасовы) [С. 201-202].

А. И. Григоров приводит довольно большой список рязанских родов, которые не служили по разным причинам по Переяславлю-Рязанскому, а значит не попали в десятню 1648 г. Среди них есть роды, записанные в XVIII - XIX гг. в ДРК Рязанской губернии (Агламазовы, Айдаровы, Аксаковы, Аксеновы, Балашовы, Барсуковы, Баташевы, Бахметьевы, Бибиковы, Мичурины, Змеевы, Кайсаровы, Кашаевы, Лызловы, Олсуфьевы, Охлебинины, Похвисневы, Ртищевы, Свищовы, Слепцовы, Стахановы, Тарбеевы, Трусовы, Тюменевы, Ханыковы) [С. 202-206].

Из 485 фамилий служилых людей, внесенных в десятню 1648 г., 303 (62,5 %) внесены в ДРК Рязанской губернии в XVIII - XIX вв. (сравнительно небольшое число родов, внесенных в 1901-1917 гг. в данной работе не рассматривается). Из 303 фамилий в VI часть внесены 276 родов; 6 титулованных родов в V часть (князья Волконские, Мещерские, Гагарины, Щетинины, Кропоткины, графы Толстые); Колычевы и Нарышкины по своим предкам (Андрее Кобыле и татарине Нарышке) внесены IV часть как иностранные дворяне. Часть старинных дворянских родов не смогла (или не захотела) доказать древность своего рода и была внесена по своим службам в III (Волженские, Вешняковы, Перовы, Замарины) и II части ДРК (Трегубовы, Раковы, Полиловы, Максимовы, Трофимовы, Мелеховы, Страховы, Лактаевы, Маматовы, Савиловы, Черневы, Безумовы, Чуйковы, Докудовские); дворяне Безобразовы внесены и во II, и в III части ДРК.

Подавали прошение, но не были по разным причинам внесены в ДРК Рязанской губернии: князья Бабичевы, Агибаловы, Низовцевы, Кишкильдеевы, Облязовы, Максимовы, Васильевы, Мышенковы, Самойловы, Власьевы, Скуратовы, Дымовы, Кашинцовы, Спасские, Парфеновы, Булатовы, Першины, Неретины, Ишины, Спиридоновы, Томины, Пакидышевы, Калитины (23 фамилии).

Кроме того, в дворянских списках конца XVIII в. присутствуют следующие дворянские роды, не внесенные в ДРК: Войниковы, Челеевы, Секиотовы, Раменковы, Подымовы, Телеповы, Киселевы, Екотовы, Сушковы, Рогозины, Толбузины, Караваевы, Зекзюлины, Бузовлевы, Култуковы, Шестаковы, Иевлевы, Калугины, Макшеевы, Студенкины, Болвановы, Горяиновы, Рязанцевы, Беспутины, Зуевы, Киршаниновы, Пороватовы, Петюнины, Прегаевы, Енины, Галактионовы, Шпикуловы, Мосеевы, Кишкины, Шестимиревы (35 фамилий).

К XVIII в. часть дворян перешла в однодворческое сословие. Среди них: Фомины, Голтяевы, Щаповы, Шулистовы, Лихошерстовы, Щетневы, Кузовлевы, Каширцевы, Кобелевы, Ракины, Кудасовы, Юрловы, Кожариновы, Зюзины, Черниковы, Лукины, Летовы, Одинины (18 фамилий).

Часть родов упоминается в документах лишь до начала XVIII в. Это Большовы, Суховерховы, Ваторопины, Карачаровы (4 рода).

Род Лежневых перешел в московское дворянство и в ДРК по Рязанской губернии не внесен. Пилюгины мигрировали в Тамбовскую губернию и также не были внесены в ДРК по Рязанской губернии.

Таким образом, из 485 дворянских фамилий, упомянутых в десятне 1648 г., до XVIII в. сохранились, в общей сложности, 385 старинных рязанских родов (т. е. 79,3 %).

Разборная десятня 1676 г. по своему объему в три раза меньше десятни 1648 г. и в значительной степени содержит те же фамилии, за небольшим исключением. Результаты анализа десятни 1676 г. сведены в таблицу 2.

Таблица 2

№	Роды	Часть ДРК	Примечания
1	Нечаевы	6	
2	Чеботаевы	6	
3	Мельгуновы	6	
4	Левашовы	6	
5	Леоновы	6	
6	Ромодановы		в документах XVIII в. отсутствуют
7	Бакшеевы	6	
8	Говоровы	6	
9	Екимовы	6	
10	Неделины		есть только в десятне 1676 г.
11	Востросаблины	6	
12	Ахмыловы	6	
13	Волженские	3	не смогли доказать древность рода
14	Вельяминовы	6	
15	Вороновы	6	
16	Мосоловы	6	
17	Жуковы	6	
18	Григоровы	6	
19	Кобузевы	6	
20	Щекутьевы	6	
21	Раковы	2	не смогли доказать древность рода
22	Подымовы		есть в дворянских списках XVIII в.
23	Тверитиновы	6	
24	Мартыновы	6	
25	Шалоевы		есть только в десятне 1676 г.
26	Степановы	6	
27	Шихмановы	6	
28	Петины	6	
29	Сафоновы	6	
30	Филипповы	6	

31	Горонтьевы	6	
32	Полиловы	2	не смогли доказать древность рода
33	Терновские	6	
34	Сацыперовы	6	
35	Бузовлевы		есть в дворянских списках XVIII в.
36	Головнины	6	
37	Белелюбские	6	
38	Можаровы	6	
39	Ивашенцевы	6	
40	Чернеевы	2	не смогли доказать древность рода
41	Смагины		в документах XVIII в. отсутствуют
42	Бурцовы	6	
43	Шестаковы		есть в дворянских списках XVIII в.
44	Суздальцевы	6	
45	Траковские	6	
46	Кутуковы	6	
47	Смольяниновы	6	
48	Мисюревы	6	
49	Соболевы	6	
50	Князья Кропоткины	5	
51	Аргамаковы	6	
52	Шатиловы	6	
53	Мышенковы		не смогли доказать свое дворянство
54	Мотякины	6	
55	Максимовы	2	не смогли доказать древность рода
56	Каменевы-Любавские	6	
57	Федцовы	6	
58	Кармалины	6	
59	Чаплыгины	6	
60	Колемины	6	
61	Бегичевы	6	
62	Клементьевы	6	
63	Иванчины	6	
64	Пелепелкины	6	
65	Буковские	6	
66	Леонтьевы	6	
67	Сушковы		есть в дворянских списках XVIII в.
68	Родионовы*		есть только в десятне 1676 г.
69	Тироновы		есть только в десятне 1676 г.
70	Обуховы		есть в дворянских списках XVIII в.
71	Милославские		есть только в десятне 1676 г.
72	Шевяковы		есть в дворянских списках XVIII в.
73	Денисовы		после 1676 г. не упоминаются
74	Костромитиновы	6	
75	Зиновьевы	6	
76	Домашневы		есть в дворянских списках XVIII в.
77	Шапкины	6	
78	Рожновы	6	

79	Михайловы	6	
80	Власьевы		не смогли доказать свое дворянство
81	Лихачевы	6	
82	Веселкины	6	
83	Ступины	6	
84	Сульменевы	6	
85	Поздняковы	6	
86	Мясищевы	6	
87	Головины	6	
88	Лобковы	6	
89	Боршевы		в документах XVIII в. отсутствуют
90	Бородавкины	6	
91	Гололобовы	6	
92	Перекальские		есть в дворянских списках XVIII в.
93	Катины	6	
94	Плуталовы	6	
95	Есиповы	6	
96	Костентиновы		есть только в десятне 1676 г.
97	Полибины	6	
98	Мошеновы		после 1676 г. не упоминаются
99	Елчины	6	
100	Сеченовы		в дворянских списках XVIII в. нет
101	Дубовицкие	6	
102	Лыковы	6	
103	Еропкины	6	
104	Кондауровы	6	
105	Мокринские	6	
106	Потуловы	6	
107	Дувановы	6	
108	Климовы	6	
109	Фроловы	6	
110	Карандеевы	6	
111	Кареевы	6	
112	Стерлиговы	6	
113	Трубниковы	6	
114	Полубояриновы	6	
115	Муратовы	6	
116	Марковы	6	
117	Ворыпаевы	6	
118	Шевцовы	6	
119	Алабины	6	
120	Пафомовы	6	
121	Павловы	6	
122	Галактионовы		есть в дворянских списках XVIII в.
123	Гальцовы	6	
124	Елшины	6	
125	Рукины	6	
126	Горюшкины	6	

127	Хрущевы	6	
128	Семеновы	6	
129	Украинцевы	6	
130	Якутины	6	
131	Саморуковы	6	
132	Савиловы	2	не смогли доказать древность рода
133	Шестимиревы		есть в дворянских списках XVIII в.
134	Свиридовы	6	
135	Поповы	6	
136	Булатовы		не смогли доказать дворянство
137	Шулеповы		после 1676 г. не упоминаются
138	Ишины		не смогли доказать дворянство
139	Спасские		не смогли доказать дворянство
140	Горловы	6	
141	Кучины	6	
142	Гавердовские	6	
143	Болотовы	6	
144	Строиловы	6	
145	Одинины		с кон. XVII в. – однодворцы
146	Шараповы		не смогли доказать дворянство
147	Бурмины	6	
148	Киршаниновы		есть в дворянских списках XVIII в.
149	Сукочевы	6	
150	Есаковы	6	
151	Небольсины	6	
152	Бакины		есть в дворянских списках XVIII в.
153	Лактаевы	2	не смогли доказать древность рода
154	Зенины	6	
155	Маршалковы	6	
156	Чевкины	6	
157	Папины	6	
158	Петюнины		есть в дворянских списках XVIII в.
159	Бабины	6	
160	Неретины		есть в дворянских списках XVIII в.
161	Лаптевы	6	
162	Байчуровы		Упоминаются до нач. XVIII в.
163	Погожевы		есть в дворянских списках XVIII в.
164	Неплюевы		есть только в десятне 1676 г.
165	Трофимовы	2	не смогли доказать древность рода
166	Шаровы		есть в дворянских списках XVIII в.

* Во II часть ДРК Рязанской губернии внесен другой род Родионовых.

Таким образом, из 166 дворянских родов, упомянутых в десятне 1676 г., в ДРК Рязанской губернии внесено 128 родов. Из них в VI часть внесено 119 родов. Князья Кропоткины внесены в V часть, Раковы, Полиловы, Чернеевы, Максимовы, Савиловы, Лактаевы, Трофимовы – во II; Волженские – в III части. Подавали прошение, но не были по разным причинам внесены в ДРК Рязанской губернии: Мышен-

ковы, Власьевы, Булатовы, Ишины, Спасские, Шараповы (6 фамилий). В дворянских списках конца XVIII в. присутствуют следующие дворянские роды, не внесенные в ДРК: Подымовы, Бузовлевы, Шестаковы, Сушковы, Обуховы, Шевяковы, Домашневы, Перекальские, Галактионовы, Шестимиревы, Киршаниновы, Бакины, Петюнины, Неретины, Погожевы, Шаровы (16 фамилий). Одинины к началу XVIII в. перешла в однодворческое сословие. Байчуровы упоминаются в документах лишь до начала XVIII в.

А. И. Григоров приводит также сведения о Рязанском полку на Валуйках боярина и воеводы князя Алексея Петровича Салтыкова, в составе которого в 1699 г. служили представители следующих рязанских дворянских фамилий: *Александровы*, *Арсеньевы*, Жадовские, Готовцевы, *Бартеневы*, Свиньины, Балакиревы, *Юмашевы*, *Мухановы*, *Коноплины*, *Буковские*, *князья Мещерские*, Тихменевы, Сытины, Бобынины, Гундоровы, Гоцкие, Новосильцевы, *Рославлевы*, Колупановы, Кончуровы, Тайдаковы, Чичаговы, *Раковы*, Аносовы (25 фамилий). Курсивом отмечены фамилии, внесенные в ДРК Рязанской губернии (10 фамилий) [1. С. 231-232].

Таким образом, Рязанские десятни XVII в. включали в себя основной костяк служилой знати, оформившейся в дальнейшем в дворянское сословие Рязанской губернии. Незначительная часть служилых родов перешли в однодворцы или переехали в другие регионы России. Из полученных выше данных следует, что рязанское дворянство в основном было сформировано из местных помещиков. Рязанцы также участвовали в формировании столичного дворянства и дворянства близлежащих губерний.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Григоров А. И.* Рязанские десятни. Список рязанских служилых людей XVII века. Кн. 1, 2 // Рязанский этнографический вестник. – Рязань, 2010.

2. *Григоров А. И.* Рязанская десятня 1676 года // Материалы и исследования по рязанскому краеведению. – Т. 17. – Рязань, 2008. – С. 142-151.

3. *Григоров А. И.* Рязанская десятня 1648 года // Материалы и исследования по рязанскому краеведению. – Т. 19. – Рязань, 2009. – С. 46-98.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 94(44).033
ББК 63.3(4Фра)51
Всеобщая история

ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО УТОПИЧЕСКОГО РОМАНА XVII СТОЛЕТИЯ («ЮЖНАЯ ЗЕМЛЯ» ГАБРИЭЛЯ ДЕ ФОЙНИ, 1676)

Доктор исторических наук И. М. Эрлихсон

Статья посвящена утопическому роману «Южная Земля» французского писателя второй половины XVII века Габриэля де Фойни. Анализируя социальные, политические, экономические, религиозно-философские воззрения писателя, автор пытается ответить на вопросы: насколько «Южная земля» соответствует современным представлениям о характерных чертах классических социальных утопий, каковы ее идейные истоки и жанровые особенности.

Ключевые слова
Terra Australis, Великие географические открытия, Европа, утопия, XVII век

Великие географические открытия раздвинули границы замкнутого мира средневековья, который уступил место безграничному, постоянно расширяющемуся пространству. Начиная с эпохи Возрождения интенсифицируются мировые межкультурные коммуникации, открываются, заселяются и исследуются новые территории во всех уголках планеты. Встреча цивилизаций привела в движение мифологические и мировоззренческие пласты: античное наследие, идеология христианства и мифомышление автохтонных народов открытых территорий. Иными словами, в переосмысленные Ренессансом представления античности о совершенном городе и золотом веке, в веру в Миллениум, эру тысячелетнего царства Божьего на земле, вливается этнографическая компонента, что дает мощный импульс утопическому творчеству Нового времени.

С момента вторжения утопического дискурса смысл изначального поиска земного Рая радикально меняет свое содержание, хотя цель продолжает оставаться той же … организовать идеальное общество с реальными человеческими существами»[1]. Океаны наполнялись бесчисленными островами, где оживали образы легендарной Атлантиды, языческого Эдема, пасторальной Аркадии, средневекового Кокейна, всего того, что воплощало идеал, безвозвратно утерянный европейцами.

Загадочная страна Офир, сказочное королевство Эльдорадо, Блаженные острова Св. Брандана... Большинство географических мифов – это продукт позднего средневековья или эпохи открытий, но те, что относятся к Terra Australis Incognita (Неведомой Южной Земле), насчитывают более двух тысячелетий.

Чем же объяснить небывалую уверенность мореплавателей эпохи Великих географических открытий в существование где-то на юге большого Южного материка? Гигантский Южный континент, омываемый с севера Тихим океаном и протягивающийся от субэкваториальных широт до Южного полюса, искали испанцы, голландцы и французы. И не раз капитанам, бороздившим воды Тихого океана, казалось, что материк уже найден, но потом выяснялось, что корабль наткнулся на один из больших тихоокеанских островов, и поиски начинались сначала.

Эта непоколебимая вера в существование гигантской Южной земли – античное наследие с более чем двухтысячелетней историей. Одни античные географы предполагали, что на юге находится материк, окруженный со всех сторон океаном; другие – огромная суша, ограничивающая на юге Индийский океан. Позднее за этим южным континентом утвердилось название «Terra Australis Incognita» (Неведомая Южная Земля). Впервые оно было зафиксирована на карте Птолемея[2], на которой Южная земля, опоясывавшая южную окраину земли, соединена с Африкой. Концепции Птолемея о Южном континенте был нанесен сокрушительный удар, когда Бартоломеу Диаш обогнул южную оконечность Африки и обнаружил открытый океан без признаков суши. «Едва только вера в существование Южного континента имеющая тысячелетнюю историю была подорвана, как возникло новое всеобщее убеждение, что какой-нибудь континент все же существует, на этот раз не математическая абстракция или предмет веры в авторитет классиков, а реальный массив суши, к которому может пристать мореплаватель… Создавалось впечатление, что Terra Australis уже вырисовывается с полной определенностью»[3]. Вести о ней приходят постоянно и отовсюду. Так, в 1545 году испанец Ортис де Ретес исследовал северную часть Новой Гвинеи, и ее вместе с Огненной землей стали считать частями огромного южного континента Картографы XVI века (Г. Меркатор, Ортелий) не сомневались в существовании этого материка и даже наносили на карты его фантастические очертания. А в начале XVI века два названия Terra Incognita (использовавшееся для Южной Америки) и Terra Australis смешались, и возникло новое наименование Terra Australis Incognita, которое присутствовало на картах мира в течение XVI и значительной части XVII вв.

Какова роль географического мифа о Terra Australis в генезисе и воспроизводстве европейского утопического дискурса? Когда и почему она превратилась в контробраз Европы? Каким образом европейское сознание приходит к пониманию специфики Другого и идеализирует его? И что есть Другое: общее историческое прошлое, альтернативное настоящее или прообраз возможного будущего?

Ответы на эти и многие другие вопросы дает анализ утопического романа Габриэля де Фойни «Известная Южная Земля», впервые опубликованного в 1676 году. «Нет ничего более естественного для человека, чем стремление познать неведомое…. Оно сопровождает его с момента рождения, с ним сопряжено каждое его действие… Он вскарабкается на небеса, чтобы разгадать тайны небесных светил и постичь божественную тайну мироздания. Так разве не удивительно, что еще ни у кого не хватило мужества и настойчивости найти неведомую южную землю, образ которой вот уже четыре или пять столетий дразнит людское воображение?»[4]. С этих слов начинается «Южная земля». Далее Фойни углубляется в краткий географический экскурс, перечисляя имена более или менее вероятных претендентов на славу первооткрывателя таинственного южного материка. Среди них Фернан Магеллан, Бино де Гонневиль, Кирос, Л. Торрес, но не упоминаются голландские мореплаватели Виллем Янссзон и Абель Тасман, который обошел кругом

Австралию и, не подозревая об этом, открыл Новую Зеландию. Отходя от классической утопии Платона, Т. Мора, Ф. Бэкона, Фойни отказывается от традиционной формы диалога в пользу жанра, который с определенной степенью условности можно назвать «роман о воображаемом путешествии с утопическими элементами». На рубеже XVII-XVIII вв. произведения, балансирующие на границах вымысла и реальности, приключенческого романа, утопии, путевого дневника и географического очерка, были чрезвычайно востребованы читательской аудиторией. В XVII веке в этом жанре творили французы Сирано де Бержерак, Дени Верас д' Алле[5], англичанин Генри Невилль[6], заложив идейно-литературные основы для шедевров Джонатана Свифта и Даниэля Дефо.

Для Франции эпохи Людовика XIV моду на такие произведения диктовала еще и жесткая политическая цензура, под носом у которой можно было позволить замаскированную экзотическими декорациями критику в адрес монарха, абсолютистского режима и католической церкви. Эта тенденция просматривалась в трудах французских протестантов, подвергавшимся гонениям на родине, и вынужденных бежать в протестантские Нидерланды, Англию или Швейцарию. Так, «История севарамбов» Вераса была опубликована в 1675 в Англии, а «Южная земля» Габриэля Фойни – год спустя в Женеве. Писатель и читатель оказывались вовлеченными в своеобразную игру «верю – не верю», игру в высшей степени увлекательную ввиду неполной и зачастую противоречивой географической картины мира и очевидной размытости границ между фантазией и действительностью в сознании людей того времени. «Показателен пример «Истории севарамбов»: в качестве одного из доказательств исторической реальности автор приводит письмо голландского юриста о судне «Золотой дракон», потерпевшем кораблекрушение у побережья Австралии. Любопытно, что впоследствии историки действительно обнаружили в голландской периодике того периода упоминание об исчезновении корабля с таким названием»[7].

Главный герой «Южной земли» некий Садье (Sadeur), с момента рождения подвергался драматическим испытаниям, и потому неудивительно, что в ходе морского путешествия, корабль, на котором он следовал, потерпел крушение, и после многочисленных злоключений, несчастный оказался на легендарном материке. Местные жители принимают его в свой круг, чему способствует физиологическая аномалия Садье, роднящая его аборигенами, – он гермафродит. Казалось бы логичным, что Садье, попав в общество себе подобных, легко и безболезненно интегрируется в него. Но неожиданно он оказывается в ситуации «чужой среди своих», а первоначальное восхищение местных жителей его храбростью, переходит в снисходительное пренебрежение и даже подозрительность. Его называют «получеловеком», и местный старейшина, взявший его под свое покровительство, по-отечески советует ему не афишировать свои «европейские» мысли и суждения, дабы не скандализировать местное сообщество. Для Садье же непросто сдерживать недоумение, так как обычаи и быт австралийцев отличаются от европейских настолько, что человеку, воспитанному иезуитами, трудно не только понять, но и просто воспринять и осознать их.

Внешне австралийцы выглядят почти как классические дикари: рослые, широкоплечие, мускулистые, с черными волосами и бородой, и шестью пальцами на каждой руке и ноге, а в отдельных областях – даже с лишней парой, рук, произрастающей прямо из бедер. Они не признают одежды, и «предположение о необходимости прикрывать тело противоестественно и оскорбляет разум»[8]. Австралийцы отличаются отменным здоровьем и долголетием, что, по мнению Садье,

объясняется умеренностью в потреблении пищи. Обитатели Южной земли – вегетарианцы, едят раз в неделю, их рацион скуден, но питателен и состоит из трех видов фруктов, употребляемых исключительно в сыром виде.

Девяносто шесть миллионов австралийцев живут на территории колоссальных размеров, где размещаются пятнадцать тысяч городов, каждый из которых разделен на шестнадцать кварталов из двадцати пяти домов квадратной формы. Дома свою очередь состоят из четырех помещений, в каждом из которых проживают четыре человека. Между линиями домов простираются широкие аллеи, усаженные на расстоянии пяти футов плодовыми деревьями и кустарниками. Строгая симметрия – это не что иное, как свойственное авторам утопий стремление максимально упорядочить мироздание путем гармонизации внешней атрибутики создаваемого ими утопического пространства.

Австралийцы воплощают одновременно образ «благородного дикаря», бытовавшего в сознании европейцев со времен Великих географических открытий, и рожденный веком Просвещения архетип восточного человека, носителя естественной философии. Они не знают, что такое зависть, в их лексиконе отсутствуют слова «мое» и «твое», им чужда радость обладания чем-либо, они наслаждаются свободой и равенством. «Человек рожден свободным, любое подчинение – есть ущемление человеческой природы; в состоянии подчинения человек падает ниже животного…»[9]. Человек же отличается от животного тем, что он способен проникнуть в суть вещей, а не просто воспринимать то, что лежит на поверхности. Животные слепо повинуются инстинкту самосохранения, в то время как человеку дан разум, чтобы понять, что цепляться за жизнь – это все равно, что играть в прятки со смертью. «Преступная слабость жить без осознания неизбежной конечности своего существования … Но еще хуже изобретать средства для того, чтобы отодвинуть ее. Смерть неотделима от нас, а мы – не что иное, как смертная плоть. Бояться смерти – значит допускать два взаимоисключающих суждения, так как страх предполагает сомнение в том, что должно произойти, в то время как мы знаем, что смерть – это неотвратимая данность»[10]. На это Садье возражает, что страшна не смерть, а ее приближение, которое сопровождается физическими страданиями. Даже неполный список болезней, изнуряющих европейцев – подагра, головные боли, желудочные колики – повергает в недоумение опекающего его австралийца с жаром обвиняющего европейцев в эксцентричности и неразумности. Н. А. Ерофеев, один из первых отечественных исследователей, обратившихся к имэджинологии, отмечал, что интерес к чужим народам, стремление понять и объяснить особенности их быта и жизни восходят к самым древним временам. «Этот интерес мы наблюдаем в наше время у всех, даже у самых отсталых народов. Правда, в силу их относительной изоляции от внешнего мира знание ими этого мира крайне ограничено, а образы других народов не дифференцированы: все они просто «чужие». Отношение к этим чужим окрашивается твердым убеждением в превосходстве всего *своего* над *чужим*»[11]. – (курсив автора)

Австралийцы символизируют естественный разум, свободный от всего фальшивого, наносного; благородную простоту и умеренность, навсегда утраченные в Европе. Наставник Садье внимательно слушает его, время от времени вставляя критические замечания в адрес «просвещенных» европейцев, причем его рассуждения настолько четкие и логически выверенные, что Садье невольно переходит на точку зрения своего оппонента.

Австралийцы, вкушая простые радости жизни, не наслаждаются ими, более

того они сознательно абстрагируются от них. Будучи уверенными в своем благородстве и совершенстве, они понимают, что при всем этом они – игрушка в руках Создателя, который в любой момент может изменить или уничтожить свои творения. Для них смерть – это освобождение, поэтому они уходят из жизни добровольно, принимая плоды «дерева Радости», которые сначала вводят «пациента» в состояние наркотического экстаза, а затем погружают в вечный сон.

Собеседник Садье много и охотно рассуждает о смерти, в то время как все, что связано с рождением, – табуированная тема. Садье прожил среди австралийцев не один десяток лет, и неоднократно пытался выяснить, как происходит репродуктивный процесс в организме гермафродитов. Когда первый раз он спросил об этом у двух братьев, те «повернулись к нему к нему спиной, как если бы он совершил страшное преступление». Это только разжигает любопытство, и с аналогичным вопросом он обращается к своему духовному наставнику. Попытки убедить Садье в том, что они размножаются вегетативным способом[12], вызывают у того невольную улыбку, после чего почтенный старец прекращает разговоры, в очередной раз убедившись порочности его ума. Затем с Садье приключилась еще одна неприятная история. Непривычный к созерцанию обнаженной плоти, он не смог сдержать физическое возбуждение, и только вмешательство Суанса спасло его от смерти. Так, продолжает Садье, за тридцать года «я так и не понял, как они воспроизводятся»[13]. Вероятно, это связано с тем отвращением, которое австралийцы питают ко всему, что связано с проявлением и удовлетворением естественных физиологических потребностей, то есть с тем, что принижает человеческую сущность, низводя ее до животного уровня. Это создает резкий контраст с развращенностью европейцев, «преуспевших» в разнообразных видах порока: от откровенно грубого до изысканно утонченного. Так, «фривольный Уайтхолл короля Карла поражал воображение…. Жизнь двора была непрекращавшимся бесстыдным скандалом, тон которому задавал сам король, имевший огромное количество фавориток. Карл II стремился во всем копировать черты двора Людовика XIV, самого изысканного и блестящего в Европе, но в имитации свободы нравов он, пожалуй, перестарался»[14].

Диссонанс в идиллическую картину вносит описание войн, которые австралийцы время от времени ведут со своими соседями. В двух войнах он принимает личное участие, и с восхищением повествует о великолепной военной организации, об отваге австралийцев, в то же время, отмечая их жестокость и непримиримость к поверженному врагу. Но самый главный враг австралийцев – это «морские монстры», то есть европейцы или, как они их именуют, «полулюди». Они сопротивляются европейской колонизации, которая к тому времени уничтожила уже не один «рай», вырвав его обитателей из естественной среды обитания и подвергнув его нещадной эксплуатации. Даже Садье, соответствующий физическим параметрам австралийцев и проживший среди них 34 года, остался чужим. «Природу нельзя изменить, – печально констатирует он, – вот и я не мог более скрывать свою истинную сущность»[15]. После смерти покровителя, Садье предъявляют обвинение по следующим пунктам: милосердие к врагу (Садье нарушил обычай отрезать у побежденного неприятеля уши), вожделение (он поцеловал женщину), и, наконец, дерзкие вопросы, за тридцать с лишним лет переполнившие чашу терпения невозмутимых австралийцев. Ему грозит смерть, но, прибегнув к хитрости, он ускользает от них, оседлав гигантскую птицу, и после череды злоключений оказывается на Мадагаскаре, откуда прибывает в Ливорно. Там он умирает, тело его сбрасывают

в морские волны. Так заканчивается история жизни Садье, изгнанного из райских чертогов, обреченного на вечные скитания, пока равнодушное море, не смыкается над его бездыханным телом, завершая тем самым круговорот жизненного цикла.

Подводя итоги, можно отметить следующие моменты. Великие географические открытия распахнули необъятные просторы, на которых можно было реконструировать идеальную реальность, на практике апробировать разнообразные социальные модели. Новый Свет стал если не раем, то грандиозной лабораторией, где в лице автохтонного населения наличествовал подопытный материал для проведения дерзких социальных экспериментов, немыслимых в Европе.

Никакая другая эпоха не собрала такого богатого «урожая» литературы, так или иначе связанной с путешествиями: путевых дневников, географических описаний, а также приключенческих и утопических романов о вымышленных или реально существующих странах. Фойни был одним из многих, и его «Южная Земля» вполне соответствовала сущностным характеристикам утопического архетипа: внеисторичность, изоляция в пространстве, автаркия, природное изобилие, естественная простота образа жизни и нравов. По классификации Дж. Дэвиса, утопический мир, созданный Фойни, подходит под категорию «Аркадия», где удовлетворение физических потребностей происходит за счет благосклонности природы и добровольно осознанной потребительской умеренности людей»[16].

Но особенностью «Южной Земли» Фойни является то, что сконструированное им пространство постоянно балансирует на тонкой, почти незаметной грани, которая отделяет утопию от ее антипода. Итак, что же дает основания для подобного предположения? Именно предположения, поскольку мы никогда не сможем объективно познать другой мир и чьи-либо намерения в описании оного, и потому приходится оперировать преимущественно гипотезами.

Южная Земля – это гиперболизированная Аркадия, прообразом которой выступает библейский райский сад, ветхозаветный Эдем. Рай австралийцев – это не ожившая пасторальная картина, а продукт целой серии эволюционных циклов, прошедших отнюдь не безболезненно, и потому к вновь прибывшим «счастливцам» предъявляются довольно жесткие требования. Трудно соответствовать людям с исключительным набором положительных качеств, превращающих их фактически в неодушевленные абстракции. Их рай – это рай духовный, из которого намеренно исключены или сведены к минимуму любые физиологические проявления, будь то инстинкт самосохранения, процесс соития или принятия пищи. В погоне за совершенством австралийцы избавились от зависти, корысти, похоти, амбиций, то есть, исключили из своего эмоционального спектра важнейшие его составляющие.

Австралийцы предприняли дерзкую попытку повторить божественный эксперимент, и рано или поздно они будут наказаны. И неважно выступят ли орудиями возмездия колонизаторы – европейцы или вырвавшиеся на волю собственные инстинкты. Рай австралийцев создан по образцу и подобию ветхозаветного, и потому обречен априори, и гибель его – это вопрос времени. Здесь и элемент безысходности, который кроется в любой попытке социальной инженерии, и переворот утопического механизма против самого себя: без свободы выбора мечта об идеальном обществе становится деспотичной и превращается в кошмар, в то время как свобода выбора это идеальное общество разрушает. «Южная земля» Фойни – это классическая антиутопия, где автор, взяв за основу библейскую модель, блестяще доказал как техническую невозможность построения рая на земле, так и несостоятельность самой утопической идеи.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Цит. по: Паниотова, Т. А. Генезис утопического дискурса: культурно-цивилизационный контекст: Дис. … д-ра филос. наук. – Ростов-на-Дону, 2005. – С. 216.

[2] Птолемей Клавдий – древнегреческий ученый II века, автор трудов «География», «Альмагест».

[3] Рамсей, Р. Открытия, которых никогда не было. – М.: Прогресс, 1982. – С. 29-30.

[4] Gabriel de Foigny. The Southern Land, known. – New York: Syracuse University press, 1993. – P. 1.

[5] Об утопии Д. Вераса д'Алле см.: Эрлихсон И. М. Идейные истоки и жанровые особенности «Истории севарамбов» Дени Вераса де Алле // Преподаватель XXI век. – 2009. – № 1. – С. 242-251.

[6] Об утопии Г. Невилля «Остров Пайна» см. : Эрлихсон И. М. Английский утопический роман Реставрации (1660-1689 гг.) – «Остров Пайна» Генри Невилля // Вестник Челябинского университета. Серия «История». – 2008. – Вып. 28. – № 35(136) – С. 126-134.

[7] Эрлихсон И. М. Идейные истоки и жанровые особенности «Истории севарамбов» Дени Вераса де Алле // Преподаватель XXI век. – 2009. – № 1. – С. 243.

[8] Gabriel de Foigny. The Southern Land, known. – New York: Syracuse University press, 1993. – P. 47.

[9] Ibid. – P. 60.

[10] Ibid. – P. 80.

[11] Цит по: Лабутина, Т. Л. «Свои» и «чужие» в имэджинологии: ксенофобия в англо-русских отношениях XVI-XVIII веках // Вестник Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. – 2011. – № 2(31). – С. 32-33.

[12] Обращаемся к «Правдивым историям» Лукиана, повествующего о жителях Луны. «Во-первых, дети там рождаются не от женщин, а от мужчин. Существует у них ряд людей по имени «древесники», которые рождаются следующим образом: у человека отрезают правое бедро и сажают в землю. Из него произрастает огромное мясистое дерево, подобное фаллу, покрытое ветвями и листвой. Плодами его являются желуди длиною в локоть. Когда эти желуди созревают, то их срывают, а из них вылупливаются люди». – [Электронный ресурс]: режим доступа http://www.testpilot.ru/espace/bibl/fant/lukian/pravdiv.html

[13] Ibid. – P. 77.

[14] Ивонина Л. И. Возвышение Черчиллей // Вестник Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. – 2011. – № 1(30). – С. 88.

[15] Ibid. – P. 124.

[16] Эрлихсон И. М. Генезис идей социальной утопии в английской общественной мысли второй половины XVII – начала XVIII вв.: Автореф. дис ... д-ра истор. наук. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2009. – С. 8.

СМОЛЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 94(73). «1781»
ББК 63.3(4Вел)513
Всеобщая история

ГЕРБОВЫЙ СБОР 1765 ГОДА В АНГЛИЙСКОЙ ПЕЧАТИ

С. В. Васильков

В статье рассматриваются процесс принятия акта о гербовом сборе 1765 года на основе материалов периодической печати Великобритании. Автор также анализирует особенности освещения этого события в английской прессе.

Ключевые слова
Гербовый сбор, У. Питт, периодическая печать, Д. Грэнвилл, Массачуссеттс, «Дэрби Меркьюри», Парламент

«*Будь слеповат ты к ее недостаткам,*
А к добродетелям чутким и мягким» [1. С. 49].
Старинная английская баллада

Если правительство пойдет на поводу у колоний,
в Америке произойдет революция [1. С. 43].
Джордж Грэнвилл

Участие в Семилетней войне (1756-1763) принесло Британской империи не только почетный статус державы-победительницы и огромные территориальные приобретения по всему миру (По условиям Парижского мира к Великобритании отошли Канада, Восточная Луизиана, ряд островов Карибского моря, большая часть французской Индии и полуостров Флорида), но и огромный государственный долг, достигший к 1765 году 340 млн. ф. ст. [2. С. 35]. Окончание военных действий позволило значительно сократить расходы, однако для преодоления финансового дефицита этого было явно недостаточно. Именно тогда взоры имперских администраторов обратились на североамериканские колонии.

Исследованию публикаций английской периодической печати по данному периоду в советской исторической науке внимания уделено не было. Сам факт принятия закона о гербовом сборе рассматривался исключительно как составная часть комплекса мер, направленных на получение дополнительных средств из североамериканских колоний и уничтожение их экономического потенциала; особенное внимание уделялось примерам массовых выступлений колонистов с целью противодействия исполнению положений закона. Все эти выступления, по мнению сторонников марксистского подхода, можно было смело считать единой массовой кам-

панией протеста, «положившей начало движению, которое в конечном итоге привело к войне за независимость» [2. С. 35], 2. С. 34-59; 3. С. 94-106; 4. С. 96-122].

Зарубежная историческая наука также не заостряет внимания на изучении данных периодической печати, отдавая предпочтение либо работам общего характера, либо конкретным историческим деятелям той эпохи [5. С. 42-130; 6. С. 44-67; 7. С. 54-122; 8. С. 127-206].

Столь важный вопрос жизни Королевства не мог остаться неосвещенным в периодической печати. Между тем, передовицы газет писали о чем угодно, но только не о новом налоге для колоний. «Каледониан Меркьюри» от 23 марта 1765 года поместил на передовицу прошлогоднюю речь губернатора Вирджинии перед Генеральной Ассамблеей штата, в которой он просил отнестись с самым большим вниманием к запросу купцов из метрополии об обеспечении уплаты долгов колонии перед ними [9. С. 1]. Другое издание в качестве главных выделило новости из Испании об уплате части долга Франции за содержание заключенных в последней войне [10. С. 1]. Месяц спустя отношение британской прессы к новому налогу в колониях нисколько не изменилось, гораздо более важными оказываются новости из Пруссии о выздоровлении Фридриха второго от своего недуга (какого не уточняется) в своем загородном дворце Сэн-Суси [11. С. 1], или даже новая концертная программа известного фокусника под названием «Доктор Фауст» [12. С. 1].

Отсутствие информации в периодической печати Великобритании в течение примерно полугода отнюдь не означает, что ситуация в заокеанских владениях Его Величества самих жителей метрополии не интересовала вообще. Скорее, жители туманного Альбиона не видели ничего необычного в принятии в Вестминстере очередного финансового билля, пусть и облагавшего новыми налогами часть территорий Королевства, тем более, заморских. Законность действий собственного Парламента в данном случае у них сомнения не вызывала.

Первое упоминание о налоге на гербовую печать появляется в прессе только 25 октября 1765 года, т. е. накануне вступления закона в силу; в «Дэрби Меркьюри» приводится информация, датированная 26 августа, что 1 октября текущего года состоится встреча представителей колоний с целью обсудить основные положения закона о гербовом сборе. Так же сообщалось о посланном палатой представителей Массачуссеттса благодарственном письме к У. Питту и всем остальным, кто поддерживает идею отмены закона о гербовом сборе [13. С. 1].

Тем временем из колоний стали поступать известия о массовых проявлениях недовольства введением дополнительного налогообложения. 10 октября у центральной ратуши в Филадельфии зазвенел колокол, призывая людей собраться и обсудить возможные меры по отмене в колонии действия ненавистного закона. Итогом стал поход нескольких тысяч жителей к дому губернатора, где последний дал неприятный ответ: «Ни один изданный мной акт не будет прямо или косвенно противоречить положениям закона о гербовом сборе» [14. С. 2; 15. С. 4].

Подобные ситуации имели место и в других колониях, после чего в Лондон полетели депеши губернаторов по вопросу применения данного закона [16. С. 3]. Каким был ответ за столицы, газеты не сообщают, однако «Ньюкасл Курант» от 30 ноября 1765 года упоминает об отправке нескольких пакетов, предположительно содержащих сведения по взысканию гербового сбора для губернаторов в Северную Америку [17. С. 1].

А обстановка в 13 колониях все накалялась. 16 декабря 1765 года в Нью-Йорке толпа пронесла, а затем сожгла 3 чучела, одно из которых символизировало автора ненавистного закона, второе – сторонников введения гербового сбора, и,

наконец, третье – сборщика новых налогов на территории колонии [18. С. 2]. Похожий инцидент произошел и в Джорджии с той лишь разницей, что вместо чучел в ход пошли портреты губернатора колонии и его секретаря [19. С. 1].

Еще одной весьма эффективной мерой протеста стало закрытие колониями ряда портов для судов Его Величества [20. С. 2]. Осенью 1765 года купцы города Нью-Йорк приняли непростое для себя решение об отказе от импорта английских товаров [21. С. 2]. Резкое снижение товарооборота между метрополией и ее владениями в Северной Америке негативно сказалось, в первую очередь, на благосостоянии представителей торгово-промышленного комплекса самой Англии. В Парламент стали поступать петиции с просьбами отменить, или хотя бы приостановить действия закона. «Дерби Меркьюри» от 21 февраля 1766 года упоминает на своих страницах о коллективной петиции купцов из Лидса и других крупных английских промышленных и торговых центров королевства, где «в сильных выражениях показаны все те лишения, которые они понесли от вступления в силу закона о гербовом сборе» [19. С. 2]. «Мы обращаемся к Палате Общин, – гласила петиция, – чтобы спасти себя и свои семьи от неминуемого разорения, чтобы предотвратить превращение многих промышленников в бремя для общества…, чтобы обеспечить могущество всей нации, расцвет ее торговли, рост доходов мореплавания, составляющего оплот королевства, чтобы все это находилось в состоянии неуклонного развития, чтобы колонии были крепко привязаны к метрополии по внутренней склонности, из-за соображений долга и выгоды» [19. С. 2]. Справедливости ради следует отметить, что и их заокеанские коллеги не оставляли попыток переубедить Парламент и правительство – группа купцов и Пенсильвании и Нью-Йорка прибыла в Лондон, чтобы показать тот огромный урон, который понесли колонии, попавшие под действие гербового сбора [22. С. 2].

Даже под защитой английских гарнизонов и военных кораблей чиновники не могли чувствовать себя в безопасности, вынужденные, в конечном счете, уступать напору толпы. Так в Нью-Йорке упорствующий в своем решении сохранить должность уполномоченный Галифакс стал узником в собственном доме, где, несмотря на круглосуточную охрану британскими солдатами, регулярно получал письма с угрозами в свой адрес и советами готовиться к переходу в мир иной [22. С. 2].

Последний факт особенно красноречив, так как показывает не только отношение местных жителей к фискальной инициативе метрополии, но и нежелание британских гарнизонов и команд кораблей вмешиваться в конфликт на стороне представителей короны. И дело здесь вовсе не в страхе перед массами или боязни командования своими действиями усугубить и без того непростую ситуацию, а в нежелании воевать против «своих», таких же подданных Британской короны, как и они сами. Позже это станет одной из наиболее важных причин, предопределивших поражение Великобритании в войне с североамериканскими колониями.

В сложившейся ситуации правительство начинает колебаться, видя столь негативную реакцию подданных; не остаются в стороне и газеты – в печати появляется материал, подтверждающий нарастающее ожидание отмены гербового сбора. «Ньюкасл Курант» от 01 мая 1766 г. лишь упоминает о готовящейся в Парламенте резолюции об отмене налога на гербовую печать [23. С. 2], а уже 7 марта «Дерби Меркьюри» успокаивает жителей Британских островов, уверяя, что помимо отмены собственно налога правительство сделает все возможное для урегулирования денежного обращения и задолженности перед Королевством. По сведениям неизвестного автора торговля между Великобританией и колониями в Северной Аме-

рике получит такие привилегии, которых до этого не имела никогда [24. С. 2-3].

И жители самой метрополии, и колонисты не скрывали своей радости. «Все друзья этой страны с надеждой ждали, когда придет время, и они услышат об отмене или приостановлении гербового сбора» [25. С. 2] писал один из заокеанских подданных Его Величества, а в Лондоне «огромная толпа людей всех рангов и профессий, с неподдельным выражением радости следовала за своим монархом, в то время, как последний двигался к Вестминстеру для окончательного подписания законопроекта об отмене акта» [26. С. 2]. Кроме отмены налога на гербовую печать, Георг III подписал еще целый ряд законопроектов, среди которых – билль об улучшении снабжении армии, билль, улучшающий управление Королевским флотом, и многие другие. Еще одно издание увидело счастливое предзнаменование в том, что ожидалось подписание монархом сорока четырех законопроектов, и билль об отмене закона о гербовом сборе вполне мог стать сорок пятым [27. С. 3].

Развитие английской журналистики во второй половине XVIII века привело к появлению материалов аналитического характера. 1 марта 1766 года на страницах «Скотч Джорнал» была помещена «Краткая сумма аргументов против отмены закона о гербовом сборе», в которой неизвестный автор пытается проанализировать, чем это шаг грозит Королевству. По его мнению, «Авторитету Парламента и его праву издавать законы, обязательные для всей территории страны, был брошен вызов и если произойдет отмена закона, то колонии могут расценить это как поражение метрополии и переход законодательной власти к местным собраниям» [28. С. 25]. Он отмечает: «С момента принятия резолюции до вступления закона в силу прошел почти год, и если бы закон был так плох, как о нем говорили в Северной Америке, возражений было бы больше» [28. С. 25]. В этой ситуации было бы гораздо благоразумнее не отменять закон целиком, а приостановить его действие или внести определенные поправки. В целом, автор статьи занимает центральное положение между лагерями У. Питта и Д. Грэнвилла. Соглашаясь с необходимостью уступок в виде изменения закона о гербовом сборе, он твердо отстаивает верховенство Парламента, как главного законодательного органа Королевства, полагая, что «ни о каком авторитете не может идти и речи, если принимаемые Парламентом законы будут исполняться не всеми» [28. С. 25].

Законопроект об отмене гербового сбора был принят Палатой Общин вместе с декларацией о праве Парламента облагать налогами колонии в Америке, и 5 марта 1766 года был отправлен в Палату Лордов. Официально провозглашалось, что отмена гербового сбора в североамериканских колониях произойдет 1 мая 1766 года [29. С. 4]. Под действие закона не попадали Канада и острова в Карибском море, был сохранен налог на сахар и черную патоку.

Известие об отмене закона вызвало бурную радость в колониях: звон колоколов и корабельных орудий, массовые гуляния, иллюминация и костры – подписание законопроекта об отмене налога воспринималась колонистами как возврат к прежним временам [30. С. 3; 31. С. 2,3; 32. С. 1]. Еще одним следствием отказа от гербового сбора стало быстрое восстановление товарооборота между Великобританией и ее заокеанскими владениями. Уже 25 марта «Мэнчестер Меркьюри» сообщает о возобновлении работы более чем 100 лондонскими подмастерьями исключительно с материалами, поставляемыми с территории 13 колоний [29. С. 4].

Принятие закона о гербовом сборе и его последующая отмена стали возможным лишь благодаря консолидации усилий североамериканских колоний, а так же отсутствию единого мнения по этому вопросу в самой Великобритании. События 1765-1766 гг. показали Лондону, насколь-

ко велико значение заокеанских территорий для Королевства. Несмотря на принятие специального акта, подтверждающего право Парламента облагать налогами любые территории Британской империи, этот раунд в целом остался за жителями колоний.

Освещение противостояния колоний и метрополии, а так же Парламентских дебатов по данному вопросу в английской прессе выявили целый ряд особенностей последней. Первое, что сразу же бросается в глаза, – это хронологическая путаница материалов, усугубляемая отсутствием дат на материалах, цитируемых в той или иной статье. Еще большую путаницу вносят частое дословное заимствование материала, что приводило к значительной унификации информации, доходящей до конечного потребителя. Большинство статей не имеет названий, которые заменяются кратким описанием нижеприведенного текста. Большая часть статей анонимна, что, однако, не означает, что их авторы боялись преследований со стороны властей или частных лиц – большинство материалов являлись простой перепечаткой чьих-то писем (что особенно часто встречается при освещении прессой событий в Северной Америке) или вовсе слухов. Имена и фамилии действующих лиц так же исключаются из материалов статей – так в помещенном в «Дерби Меркьюри» материале, характеризующем позицию У. Питта-Старшего, имя и фамилия лидера оппозиции были опущены и заменены псевдонимом «Великий Персонаж».

Отдельно следует остановиться на вопросе взаимоотношений прессы и власти. Анализ статей позволяет подозревать о наличии негласного джентльменского соглашения между ними – в прессе нет ни одного упоминания о массовых выступлениях в североамериканских колониях, результатами которых становились разрушенные дома, бегство чиновников и необходимость обращаться к войскам за защитой, – то есть, всего того, что так часто приводится в качестве примеров роста национально-освободительного движения в работах авторов, стоящих на марксистских позициях. Возможными причинами подобной лояльности английской прессы во второй половине XVIII века также можно считать цензуру, или нежелание своими действиями вмешиваться в политику Королевства. Так или иначе, говорить об объективности периодической печати в Англии в рассматриваемый период не приходится, ее ценность в качестве источника была обусловлена скорее ролью пусть и неточного, но барометра настроений жителей североамериканских колоний. При этом данный барометр, несмотря на всю лояльность периодической печати, начинал показывать бурю.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Great debates in American history, from the debates in the British parliament on the colonial Stamp act (1764-1765) to the debates in Congress at the close of the Taft administration (1912-1913) / ed. by Miller. – V. 1. – M.M.-N. Y.: Current Literature Pub, 1913.

2. Фурсенко А. А. Американская революция и образование США. – Л., Наука, 1978.

3. Ефимов А. В. Очерки истории США: от открытия Америки до окончания гражданской войны. – 2-е изд. – М., Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1958.

4. Болховитинов Н. Н. История США в 4-х т. – Т. 1. 1607-1877. – М.: НАУКА, 1983.

5. Aptheker H. A history of the American people: an interpretation the American Revolution. – N.Y., International Publishers, 1960.

6. Calder Angus. Revolutionary empire: the rise of the English-speaking empires from the fifteenth century to the 1780s. – London: Pimlico, 1998.

7. Morgan, Edmund and Morgan, Helen. The Stamp Act Crisis: prologue to Revolution. – N.Y.: Collier Books, 1963.
8. Thomas Peter. British Politics and the Stamp Act Crisis: the First Phase of the American Revolution, 1763-1767. – Oxford: Clarendon Press., 1975.
9. Caledonian Mercury. – 1765. – March 23. – P. 1.
10. Ipswich Journal. – 1765. – March 23. – P. 1.
11. Leeds Intelligencer. – 1765. – April 16. – P. 1.
12. Derby Mercury. – 1765. – April 26. – P. 1.
13. Derby Mercury. – 1765. – October 25. – P. 1.
14. Derby Mercury. – 1765. – November 22. – P. 2.
15. Leeds Intelligencer. – 1765. – November 26. – P. 4
16. Bath Chronicle and Weekly Gazette. – 1765. – November 28. – P. 3.
17. Newcastle Courant. 1765. – November 30. – P. 1.
18. Oxford Journal. – 1766. – February 08. – P. 2.
19. Derby Mercury. – 1766. – February 21. – P. 1.
20. Newcastle Courant. – 1766. – February 22. – P. 2.
21. Leeds Intelligencer. – 1765. – December 31. – P. 2.
22. Oxford Journal. – 1766. – February 15. – P. 2.
23. Newcastle Courant March 01. 1766. P. 2.
24. Derby Mercury. – 1766. – March 07. – P. 2-3.
25. Derby Mercury. – 1766. – April 11. – P. 2.
26. Derby Mercury. – 1766. – March 28. – P. 2.
27. Bath Chronicle and Weekly Gazette. – 1766. – March 13. – P. 3.
28. Scotch Magazine. – 1766. – March 01. – P. 25.
29. Manchester Mercury. – 1766. – March 25. – P. 4
30. Leeds Intelligencer. – 1766. – May 27. – P. 3.
31. Derby Mercury. – 1766. – May 30. – P. 2, 3.
32. Leeds Intelligencer. – 1766. – June 03. – P. 1.

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ В. П. АСТАФЬЕВА

УДК 94(47).084
ББК 63.3(2)613/614
Отечественая история

ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ИНВАЛИДНЫМИ ДОМАМИ В 20-30-Х ГГ. XX В. (НА МАТЕРИАЛАХ СИБИРИ)[1]

Кандидат исторических наук А. С. Ковалев

В статье на основе ранее не публиковавшихся материалов сибирских архивов рассматриваются особенности управления инвалидными домами в 1920-1930-х гг. На примере трех историй автор рассказывает о различных типах заведующих инвалидными учреждениями и делает вывод о том, что некомпетентных руководителей было больше, чем подвижников в области организации социального обеспечения. Основными причинами неэффективного управления инвалидными домами автор считает непродуманную кадровую политику Советской власти и отсутствие достаточной квалификации заведующих учреждениями социального обеспечения.

Ключевые слова
Инвалиды, инвалидный дом, история социального обеспечения, кадровая политика, пожилые люди, управление

В 1920-1921 гг. на смену богадельне как учреждению для содержания лиц, неспособных к труду, приходит инвалидный дом, и руководство собесов практически сразу же столкнулось с проблемой кадрового обеспечения новых заведений. В первую очередь это касалось управляющего персонала, поскольку специально подготовленных специалистов не было, хотя управление инвалидным домом не сильно отличалось от управления богадельней.

Во главе каждого инвалидного дома стоял заведующий. Он вел списки выбывших и прибывших в инвалидном доме, отвечал за расходование выданных денег. Средства на содержание дома выдавались заведующему инвалидным домом губернским (затем – окружным) отделом социального обеспечения. За расходование этих средств заведующий отчитывался авансовыми, месячными, квартальными и годовыми финансовыми документами. Помимо этого заведующий вел книги по учету инвентаря, продуктов и материалов.

В первые годы нэпа на заведующем инвалидным домом лежала обязанность по приему, содержанию и расходованию бесхозного, выморочного и конфискованного имущества. В условиях послевоенной разрухи многое в судьбе инвалидного дома зависело от того, как заведующий выполнял эту функцию, поскольку именно за счет «бесхоза» учреждения для инвалидов могли улучшать свое материальное положение. Стоимость содержания

[1] **Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №13-11-24001.**

одного инвалида в Красноярских инвалидных домах в 1924 г. составляла 18 руб., которые уплачивали страховые органы за инвалидов труда, Губкомопом за – инвалидов гражданской войны. А вот с содержанием «беспризорных» возникали определенные трудности. Из местного бюджета выделалось всего 13 руб. в месяц, а местные крестьянские комитеты взаимопомощи платили и вовсе всего 5 руб., а недостающую сумму пополняли как раз из того самого «безхоза» [2. Д. 445. Л. 41об; 6. Д. 11. Л. 61; 7. Д. 132. Л. 44]. И здесь заведующему приходилось еще за него побороться с представителями инвалидной кооперации.

Заработная плата заведующего составляла 50 руб. в месяц, с октября 1928 г. была увеличена до 85 руб., а потом выросла до 120 руб. в 1933 г. [4. Д. 28. Л. 340а, 341а; 7. Д. 68. Л. 71]. Кроме того, он, будучи обязан находиться в инвалидном доме круглосуточно, проживал вместе со своей семьей в одной из его комнат, а также имел определенные коммунальные льготы. Поселить заведующего вместе с инвалидами было правильным решением. Это становилось более ощутимым, когда городские инвалидные дома сравнивали с сельскими, где заведующий посещал подопечных от случая к случаю. И, например, инвалиды из дома в с. Бирюлька жаловались председателю кресткома, что к ним заведующий ходит всего раз в неделю, а то и всего два раза в месяц [1. Д. 91. Л. 1].

Многое в инвалидном доме зависело от взаимоотношений между заведующим и инвалидами, поэтому инспекторы из органов собеса или любой другой организации при посещении инвалидного дома всегда спрашивали его обитателей, как с ними обращается заведующий. Можно предположить, что из страха последующего наказания инвалиды старались всегда говорить о заведующем только хорошие слова, однако это было далеко не так. Инвалиды (особенно, старики) обычно вовсе не щадили заведующих и ругали их самыми последними словами (чаще всего из-за того, что те не разрешали им употреблять спиртное). И поэтому случаи, когда инвалиды хорошо отзывались о заведующем (или даже в чем-то покрывали его) были крайне редкими, и от того каждый из них – на вес золота. Например, в архивных документах даже не осталось фамилии заведующей (это тоже очень показательно, что речь идет о женщине, поскольку в основном инвалидными домами руководили мужчины) инвалидным домом в п. Знаменка (Енисейская губерния), о которой инвалиды отзывались, что «заведующей очень довольны». И даже когда их спросили, как же так, ведь учреждение испытывает острый недостаток в продовольствии, инвалиды заступились за свою заведующую, объяснив, что «если не хватает когда продуктов, то только по вине городского головы» [3. Д. 4. Л. 51].

Увы, но некомпетентных управленцев в системе социального обеспечения в Советской России 20-30-х гг. было больше, чем тех, кто был готов трудиться на благо инвалидного дома с полной самоотдачей. В связи с этим заслуживают внимание некоторые вполне типичные для того времени истории, в которых наиболее ярко проявились методы управления инвалидными учреждениями.

Всего будет представлено 3 истории. Героем первой является заведующий «Инвалидным домом им. Борцов Революции» в г. Томске в 1925 г. Степанов [5. Д. 59. Л. 14]. После того, как он сменил относительно неплохого заведующего Астафьева, оказалось, что Степанов вообще не знаком со спецификой социального обеспечения. Из материалов обследования дома известно, что «присланный зав. инвалидным домом Степанов большую часть времени уделял пьянству... являясь пьяным, на все запросы инвалидов отвечает тем, что пил, ругался и отнекивался тем, что он «неграмотный» [5. Д. 59. Л. 14]. Неудивительно, что всего через месяц его управленческой деятельности пе-

рестал существовать домовый комитет инвалидов, дисциплины среди инвалидов и служащих «не было никакой, глядя на завдомом, инвалиды пьянствовали, дебоширили», сиделки грубили инвалидам, а администрация не обращала внимания на претензии инвалидов к персоналу. В результате такого отношения к делу инвалидный дом, считавшийся далеко не самым отсталым и «двигавшийся к улучшению» вместо этого «пошел в сторону упадка», заведующего обвинили в растрате крупной суммы средств инвалидного дома, после чего Степанов был арестован и снят с должности.

В первой половине 30-х гг. учреждения социального обеспечения во многом пострадали из-за кадровой политики государства. Всех по-настоящему ценных работников из системы социального обеспечения переводили на важные руководящие должности в перспективные отрасли народного хозяйства. «Неперспективная» же область собеса, представленная инвалидами и стариками, оказалась забытой, и сюда стали назначать людей случайных, совершенно незнакомых со спецификой этой отрасли, зато готовых, дабы отличиться перед теми, кто их выдвинул, бездумно и бездушно выполнять любые указания.

Инвалидные дома начинают управляться по принципу «красногвардейская атака на собес». Заведующие (многие из бывших военнослужащих), воспитанные в духе «военного коммунизма», искренне считали инвалидов «бездельниками», у которых «хромает дисциплина», а своей основной задачей в инвалидном доме видели наведение порядка после того, как им оставили «разруху в хозяйственном и финансовом отношении».

Ярким представителем подобной когорты чиновников той поры был С. Н. Попов, ставший заведующим тем же Томским окружным инвалидным домом в начале 1930 г. О нем пойдет речь во второй истории.

Сменив должность завхоза на должность заведующего и прослужив в своей должности без году неделю, Попов рапортовал в Томский Окрсобес, что «несмотря на всю... разруху хозяйства [на] моей службе... я ликвидировал все пьянство, разврат, дебош, драки, распутства, карточные игры и т. п. Не было никаких продуктов, ни мяса, ни муки, ни сена и т. д. Инвалиды голодали, инвалиды были загнаны кучкой дебоширов в 10 чел. пьяниц, что называется, в подвал, заедаемые разными паразитами» [5. Д. 72. Л. 97]. И всего через месяц после начала работы Попова заведующим в инвалидном доме, по его словам, наступили «тишина и покой». Это раньше инвалиды (через местком) «дебоширили», а прежний заведующий, позволявший самоуправлению в инвалидном доме, потакал инвалидам, от чего и наступила в инвалидном доме «полная бесхозяйственность». Поповым же, как бы комично это ни звучало, было «все абсолютно ликвидировано».

Начал новый заведующий с того, что поставил вопрос о целесообразности в инвалидном доме должности завхоза. Прикрываясь идеей экономии, поставленной задачами первой пятилетки, он предлагал передать все функции завхоза заведующему. Не зная особенностей работы заведующего, отвечавшего за обеспечение инвалидов, культурно-просветительскую работу и взаимодействие с другими ведомствами, полагая, что первым лицом в инвалидном доме должен быть завхоз, Попов-заведующий так и остался Поповым-завхозом.

Следующей в списке «дебоширов и пьяниц» оказалась кастелянша, которая не устраивала Попова тем, что проживала вне инвалидного дома, а поскольку она является «административным и важным лицом, должна обязательно жить в инвалидном доме». Истинной же причиной кадровых перемен было то, что кастелянша не разделяла идеи нового заведующего, который считал, что «помощницей за-

ведующего должна быть кастелянша», а фактически хотел переложить на нее ответственность за многочисленные хозяйственные проблемы. Требуя увольнения кастелянши, которая посмела высказаться («дальнейшую службу под влиянием заведующего домом... продолжать не желаю»), он писал в собес: «не ручаюсь, чтобы хозяйственно-распорядительная часть дома инвалидов пошла правильно… и быть впоследствии козлом отпущений не желаю...» [5. Д.72. Л.97]. Также Попов предложил упразднить канцелярию и бухгалтерию, полагая, что только так можно было осуществление «директивы единоначалия».

Очевидно, что Попов пытался создать такую систему управления, при которой он становился полноправным хозяином инвалидного дома, фактически выйдя из-под контроля счетовода и делопроизводителя, переложив все свои функции на «ответственную кастеляншу» (как он теперь предлагал называть эту должность). В его же ведении оставались только вопросы организации питания, что было крайне выгодно в условиях продовольственных проблем конца 20-х – начала 30-х гг., особенно при «упрощенной теперь системе питания и однородностей продовольствия, получаемого в готовом виде».

Однако от заведующего требовалось еще и проведение работ по самому учреждению, а их на «безответственную» кастеляншу не спишешь. Но Попов нашел выход и из этой ситуации. Вооружившись идеей «утилизации труда» инвалидов, ставшей особенно актуальной с началом индустриализации и концентрирования рабочей силы. Попов заявил, что в инвалидном доме, которым он заведует, «есть коллектив, каковой можно использовать, что мною в настоящее время и проводится». Сам он выступил в роли «нарядчика работ», который «сможет на 100% развернуть все... трудовые работы, как то: огород, сенокос, заготовка овощей на зиму... и мастерские... Мной организуется сапожная, прядильная, чулочно-вязальная, ибо, не желая приобретать с рынка или магазины обувь и чулки, инвалиды взялись за работу» [5. Д. 72. Л. 97об].

Казалось бы, «сжатие аппарата, рационализация работы, экономия средств и ответственное единоначалие» полностью соответствовали политике, проводимой партией в годы первой пятилетки. Однако социальное обеспечение пока еще оставалось той сферой, где относительно долго просуществовали элементы демократии, и Попов, прозванный сотрудниками и инвалидами «жандармом» был вызван месткомом на показательный «народный суд», который обвинил его в растрате, бесхозяйственности и грубо отношении к инвалидам [5. Д. 72. Л. 99]. Попов расценил это мероприятие как «очередной дебош», при этом обвинил в нем инвалидов старости, убеждая Окрсобес, что за ним стоит масса «спокойных трудовиков (*инвалидов труда, обладавших определенными привилегиями* – А. К.), расстроенных неправильным показательным судом» [5. Д. 72. Л. 97].

А дальше Попову мог бы позавидовать Иван Грозный. Из-за того, что у него «несправедливостью суда расстроены нервы», что его «оклеветали за честную, без выходных дней, работу с 6 часов утра до 12 ночи... и за какие-то 50 руб. вознаграждения зарплаты, не щадя здоровья без сапог, пимов», заведующий просит отправить его в отставку. Но вдруг, словно опомнившись, отзывает свою просьбу об увольнении и требует, чтобы «наказали не меня, как завдомом, а инвалидов... и судить [их] не показательным судом, а обычным... за неклассовый подход», который, конечно, выразился в том, что «зачинщиками дебоша» были инвалиды категории «прочих» [5. Д. 72. Л. 99].

К неклассовому подходу Попов присовокупил еще одно замечание: «выходит, что предполагаемая пятилеткой жесточайшая экономия максимум производственного дефекта от всех сотрудников, развер-

тывание кадра ударников, бережный подход к народному достоянию, коллективизация дома и посевная кампания, все это нипочем в сравнении с требованиями истцов». И в завершении заявления все-таки еще раз попросил «отчислить... от должности завдомом и временно исполняющего обязанности завхоза инвалидного дома», но еще раз намекнул, что он «невзирая на перегруженность работой и за пустячное вознаграждение... доказал, что могу работать и вести хозяйственное дело» [5. Д. 72. Л. 97].

Расчет был абсолютно точным и идеологически правильным. Через несколько дней временно исполняющий обязанности заведующего Окрсобесом постановил, что «увольнение Попова... является преждевременным и фактически невозможным, поскольку на его место требуется сейчас не менее двух работников, т. к. Попов несет, кроме своих обязанностей завхоза, еще и временное заведывание домом...» Кроме того, указал чиновник, «за т. Поповым не числится ни одного замечания, ни предупреждения, ни какого еще упущения по службе». Попову рекомендовали не торопиться с увольнением и продолжать работу на прежних основаниях «по трудоустройству инвалидного дома и твердому проведению в нем полностью правил внутреннего распорядка, а также по поддержанию на полном уровне всего хозяйства» [5. Д. 72. Л. 98].

Положение в инвалидном доме было названо «крайне затруднительным... из-за неучета судом политстороны дела». Партия и правительство поставили перед инвалидными учреждениями неотложные задачи «коллективизации» и «работ среди инвалидов», и Попову, который охотно вызвался эти задачи решить, была оказана всесторонняя поддержка. В случае, если заведующему необходимо была необходима помощь в борьбе с месткомом, Попов имел право напрямик обращаться к руководителю Окрсобеса, «делая ежедневно информационные сообщения».

Оставшись на работе, Попов окончательно уверовал в свою безнаказанность, и в жизни инвалидов, по словам одного из них, «наступили страшные времена». Заведующий и вовсе перестал считать своих подопечных за людей, обращался с ними крайне грубо, о чем сами инвалиды, еще не утратившие способности противостоять самодурству руководителя, не преминули сообщить в Окрсобес.

Случилось это так. Посещавшие занятия по ликвидации неграмотности инвалиды пожаловались своим педагогам на свою тяжелую долю и притеснения со стороны Попова. Четыре женщины из числа ликвидаторов упросили Томский Горсовет создать из них независимую комиссию и проинспектировали инвалидный дом, первым делом переговорив с заведующим [5. Д. 72. Л. 104].

Попов, узнав о неожиданном визите, встретил комиссию прямо на пороге здания и сразу провел к себе и «сделал нам небольшую информацию о том, какая до его прихода и какая сейчас дисциплина. Она у него сейчас тверже, и им [инвалидам] не нравится». Однако члены комиссии в «дисциплине» Попова усмотрели крайне пренебрежительное отношение к инвалидам. Педагоги из ликпункта описали три случая, которые им довелось наблюдать во время своего посещения инвалидного дома.

Сначала «защитник интересов» инвалидов труда прямо во время обеда «накричал на трудовика, чтобы тот [быстро] запрягал лошадь». Когда же инвалид возразил («сначала дай поесть»), заведующий стал кричать и ругаться («какая еда, мне нужно ехать»), хотя до этого никуда не собирался и говорил членам комиссии, что весь день свободен. Через некоторое время к Попову «подошла инвалидка и стала просить бумажки написать (*оформить разрешение на отлучку из инвалидного дома* – А. К.), а он не допустил к себе и закричал: пошла отсюда, здесь тебе не место». Наконец, инспекции пожалова-

лись члены комиссии месткома инвалидов по приемке продуктов, которые сообщили, что «зав заставляет подписывать ордера и не дает прочитать», и поэтому их «страшно беспокоит... как бы им не пришлось отвечать».

Представительницы ликпункта обо всем увиденном сообщили новому временно исполняющему обязанности руководителя Томского Окрсобеса Макееву, который проработал в системе социального обеспечения 10 лет, в том числе, заместителем заведующего Окрсобесом, не понаслышке знал о проблемах взаимоотношений между заведующими и инвалидами. Макеев, будучи осведомленным о том, что происходит в инвалидном доме, долго церемониться не стал и объявил Попову выговор «за систематические грубые обращения с инвалидами инвалидного дома и сотрудниками» [5. Д. 72. Л. 147].

Заведующий инвалидным домом не остался в долгу и написал очередное заявление в Окрсобес, где назвал выговор несправедливым и незаслуженным. Он снова напирал на то, что до его заведования инвалидный дом «представлял из себя вертеп пьянства, дебоша, драки, распутства, карточных денежных игр, забастовок, голодовок и полнейшей бесхозяйственности и растраты» [5. Д. 72. Л. 148]. Однако претензии Макеева к Попову касались его грубого отношения с инвалидами, а заведующий ничего зазорного в своем поведении не видел.

Конечно, искоренение «ненормальностей» и элементарное человеческое общение со стороны заведующего имеют мало общего, но для Попова они были синонимами. Из-за того, что заведующий, не умея по-другому поддерживать порядок в учреждении, прикрывался «дисциплиной», по-армейски однозначно разрешая конфликтные ситуации в свою пользу, жесткое руководство превращалось в жестокое. В ответ заведующего «оскорбляли... жандармом, матами и выговорами», но он не умел управлять иначе.

К сожалению, подобный тип некомпетентного руководителя, выдвинутого на руководящий пост из низовой массы, для 30-х гг. был не редкостью, особенно в социальной сфере. Когда не то, чтобы об эмпатии, но даже об элементарной симпатии управленца по отношению к тем, кого ему доверяли, говорить не приходится, возникает синдром вечно недовольного начальника.

Такой руководитель был априори негативно настроен к людям с проблемами, видя в них источник всех бед, либо «буржуазных недобитков», что для времен всеобщей подозрительности и выискивания врагов народа было крайне актуально. И тогда беспризорники становились «уголовниками», «хулиганами», безработные – «тунеядцами», инвалиды – «дебоширами», а старики – «пьяницами». Они изначально не вписывались в новую социальную картину общества (когда, условно говоря, настоящий инвалид – это работающий инвалид, а в инвалидном доме может «прохлаждаться» только бездельник). Поэтому если и должно быть какое-то иное к ним отношение, то только с позиции перевоспитания с позиции «порядка и дисциплины».

Из всех заведующих сибирскими инвалидными домами отдельных теплых слов заслуживает заведующий Омским инвалидным домом в первой половине 30-х гг. А. М. Князев, который станет главным действующим лицом третьей истории [7. Д. 132. Л. 21, 44об.]. Этот человек стол у истоков создания этого заведения, которое можно смело назвать первым «комплексом учреждений для инвалидов». В 1933 г. Омским Окрсобесом было принято решение распустить инвалидные дома-карлики в деревнях, закрыть слабые учреждения в городах, а всех инвалидов перевести в один большой окружной инвалидный дом неподалеку от Омска. Князеву пришлось заниматься организацией перевозки инвалидов со всего Омского округа, принимать имущество расформи-

рованных инвалидных домов и приобретать новое для открывающегося учреждения, обеспечивать поступивших инвалидов вещевым довольствием и питанием. В кратчайшие сроки ему удалось превратить инвалидный дом, в котором люди спали на полу, а на улицу невозможно было выйти из-за отсутствия одежды, в образцовое учреждение.

И в продолжение этой истории – еще один показательный пример того, что могло произойти с учреждением, когда на месте заведующего оказывался случайный человек. Неизвестно, что произошло с Князевым – то ли сам он ушел, то ли его за что-то сняли, то ли перевели на другое место работы. Но во второй половине 1935 г. вместо него управляющим учреждением назначили некоего Серкова, который всего за полгода успел по-настоящему развалить дело, поставленное его предшественником.

В декабре 1935 г. инспектор Омского горсобеса А. Н. Дроздов писал в своей докладной о деятельности нового заведующего. Оказалось, что в инвалидном доме в некоторых палатах до сих пор не были вставлены окна, стекла выбиты и «заставлены доской», двери не утепляются, дымоходы не прочищены, и «потолок от сырости и холода покрылся инеем». Дрова в инвалидный дом привозили крайне редко, и дрова выдавали сами инвалиды: «кому хотят тому и дают... привезут и сразу растаскивают» [7. Д.132. Л.123.]. В палатах, которые Князев так долго стремился привести в приемлемый вид, обеспечив каждого инвалида койкой и матрасом, не осталось ничего: «часть коек не имеет под матрацами досок, ламп не хватает» [7. Д. 132. Л. 123].

Сам Серков даже не ходил по палатам, и инвалиды практически не знали его в лицо. Вместо него заведующей фактически стала сиделка Позднякова, которая «никаких указаний и распоряжений со стороны заведующего инвалидного дома не получает, а если и обращается, то ответ получает: «делай сама, по своему усмотрению... и Позднякову толкают на все работы [вместо заведующего], отрывая ее от прямых обязанностей» [7. Д. 132. Л. 123.]. Инспектор Дроздов справедливо отмечал, что «благодаря ее старанию и энергичности все-таки в палатах содержится чистота». Однако будучи вынужденной в одиночку отвечать за 9 домов с инвалидами и административно-хозяйственные здания, Позднякова обратилась с просьбой уволить ее со службы. В заключении обследователь делал однозначный вывод: «дальше оставлять Серкова на работе нельзя, его требуется немедленно снять, иначе инвалидный дом совсем погибнет» [7. Д. 132. Л. 123.]. Надо отдать должное руководству Омского городского отдела социального обеспечения, которое мгновенно отреагировало на сообщение, и уже в январе Серкова сняли с работы, заменив его тем же Дроздовым.

В начале 30-х гг., когда общая ситуация с инвалидными домами, по идее, должна была стать лучше, руководство собесов стало искать причины, которые могли бы объяснить причины неудач. Среди таких причин чаще всего назывались «отсутствие инициативы со стороны заведующих в деле улучшения... бытовых условий инвалидов», неспособность использовать «широкую советскую общественность в деле помощи», «растрата заведующего домом», «частые переброски дома инвалидов» и т. п. Однако на деле инициативы не было потому, что заведующих били по рукам, а переброска инвалидных домов из одного места в другое и вовсе стала навязчивой идеей органов социального обеспечения. Общественность же и вовсе не хотела заниматься проблемами инвалидных домов. Тот же Князев рассказывал, что при организации учреждения в деревне ему пришлось «сгруппировать постройку инвалидного дома к одной стороне деревни, т. к. в силу наличия указанного контингента... всякое сближение с населени-

ем вызывает массу недоразумений».

Но самым интересным, и в то же время характерным для исследуемой эпохи, стоит признать случай, когда заведующего Омским инвалидным домом Глебова сняли с должности с формулировкой «как мягкосердечного» [7. Д. 68. Л.59.]. При этом оказалось, что имеется в виду не его «гуманное» отношение к инвалидам, а наоборот, неспособность жестко руководить учреждением и поддерживать дисциплину как среди работников, так и среди инвалидов.

Конечно, работа по управлению инвалидными домами в первые десятилетия советской власти была сопряжена с многочисленными трудностями, во многом была неблагодарной, связанной с попытками создать новую систему социального обеспечения в условиях минимизации ресурсов. Тем более, с началом формированного строительства социализма проблемы социально обездоленных граждан отошли на второй план. Вместе с тем нельзя не заметить, что ни один из заведующих на своем месте надолго не задерживался, и основной причиной увольнения было их стремление к улучшению собственного благополучия в ущерб благополучию обитателей инвалидного дома.

Настоящих подвижников социального обеспечения среди заведующих инвалидными домами было очень мало. Может быть, именно поэтому о тех, кто возглавлял инвалидные дома в 20-30-х гг., осталось так мало сведений, и которые, в основном, связаны с конфликтными ситуациями, ненадлежащим исполнением заведующим своих обязанностей или злоупотреблением своим служебным положением. Из-за недостаточной квалификации заведующих и отсутствия опыта управленческой деятельности общее руководство инвалидными домами осуществлялось слабо. Обеспечение функционирования учреждения в интересах проживающих ограничивалось только решением хозяйственных вопросов. И только немногие из руководителей инвалидных домов были способны в первую очередь чутко и внимательно относиться к запросам престарелых и инвалидов.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Государственный архив Иркутской области. – Ф.р-558. – Оп. 1.
2. Государственный архив Красноярского края. – Ф.р-49. – Оп. 1.
3. Государственный архив Красноярского края. – Ф.р-270. – Оп. 1.
4. Государственный архив Красноярского края. – Ф.р-271. – Оп. 1.
5. Государственный архив Томской области. – Ф.р-198. – Оп. 1.
6. Исторический архив Омской области. – Ф.р-490. – Оп. 1.
7. Исторический архив Омской области. – Ф.р-1026. – Оп. 1.

**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА
ФАКУЛЬТЕТ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ**

УДК 008: 94(460).08
ББК 66.0+63.3(4Исп)63
Политология, история культуры

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ИСПАНИИ (середина XX – начало XXI века)

Ханым Давид кызы Гаджиева

В статье рассматриваются основные этапы развития испанской культуры от периода правления диктатора Ф. Франко до начала нынешнего века. Эволюция культуры прослеживается на фоне сложных трансформаций испанского общества. Показана роль испанского языка в распространении культуры Испании в современном мире. Анализируются некоторые проблемы продвижения испанской культуры и языка в США.

Ключевые слова
Трансформация испанского общества, культура Испании, распространение испанской культуры и языка в мире

Испания традиционно играла роль культурного моста между Европой и Африкой, Передней Азией и Европой, Америкой и Европой. За последние полвека культурное разнообразие Испании значительно возросло, что придает ее развитию особенный динамизм, а личности испанца – пассионарность, открытость вовне и жизнелюбие. Из нищей, отсталой озлобленной периферии, раздираемой междоусобицами, снабжавшей дешевой рабочей силой Западную Европу и Северную Америку, она все больше становится процветающим, демократичным, толерантным обществом, успешно налаживающим политический и культурный диалог[1].

Режим франкистской диктатуры занимает особое место среди недемократических режимов XX века. Родившись как режим, «взявший за образец тоталитарную линию», за почти сорок лет своего существования он прошел долгий и сложный путь эволюции. В результате этой эволюции Испании удалось перейти на новый исторический этап, связанный с утверждением демократии, восстановив после длительной изоляции свое место в Европе без больших социальных потрясений и кровавых переворотов.

Послевоенный период, начавшийся в 1939 г. с победой Ф. Франко в гражданской войне, растянулся почти на двадцать лет. Его завершение принято связывать с принятием планов развития и спровоцированной ими некоторой либерализацией. Этот период был связан с политикой автаркии, насаждению которой в Испании способствовали международные факторы – в годы Второй мировой войны возможности экономических связей с другими странами были ограниченными, после войны франкистская Испания оказалась в изоляции. Это были годы тяжелых испытаний для испанского общества, как в материальном, так и в моральном плане.

И те усилия, которые приложило испанское общество и представители испанской интеллигенции для выхода из глубочайшего интеллектуального, культурного, политического и экономического кризиса, во многом определили будущее Испании.

С конца 1930-х до середины 1950-х гг. испанское общество и культура прошли сложный путь. Они трансформировались от разрыва национальной культурной традиции, когда Испанию покинула значительная часть выдающихся представителей испанской интеллигенции, до возрождения культурной жизни, когда во всех ее областях рождались подлинные шедевры и творческая интеллигенция начала играть немалую роль в формировании внутренней оппозиции и критического отношения к франкизму в испанском обществе[2].

В конце 1940-х гг. тема Испании стала центральной в работах представителей испанской интеллигенции, являясь объектом спора и идеологического противоборства. Новая фаза «большого спора об Испании», инициированная молодыми фалангистами, стала первым шагом на трудном пути преодоления конфронтации и поиска национального консенсуса.

В рамках этой важной проблемы Лаин Энтральго отстаивал идеи «понимания» и «интеграции», а внимание к «технической» европеизации, проявленное Ф. Пересом Эмбидом, Р. Кальво Серером и другими членами «Опус Деи», отражало новую тенденцию правокатолической мысли, соединившую религиозные и идеологические вопросы с практическими задачами франкистского государства. В конце 1940-х годов идеологи этого течения, позднее получившего определение «технократического», искали методы поддержания жизнеспособности франкистской Испании в условиях послевоенной Европы[3].

Начиная с 1956 г. в Испании разворачивался сложный и противоречивый процесс постепенного ослабления франкистского режима и создания предпосылок для его эволюции. Внутри режима происходили глубокие изменения, затронувшие основы политической, экономической и социальной структуры испанского общества.

В 1950-е гг. университетская среда стала одной из самых проблемных сфер жизни испанского общества. Однако режим в то время еще не осознавал всей значимости университетской проблемы. Громко заявив о себе в 1956 г., студенческое движение окончательно оформилось к середине 1960-х гг.

Именно 1956 г. выглядит решающим в процессе формирования интеллектуальной и политической оппозиции. В это время представители испанской интеллигенции, происходящие из самой системы, и молодежь, обучавшаяся в ней, встают на путь противостояния режиму. К началу 60-х годов политическая, общественная и интеллектуальная ситуация в стране была уже совершенно иной, по сравнению с двумя предшествующими десятилетиями. Вопреки давлению властей, оппозиция начала выходить из подполья, расширяясь, в частности, за счет представителей церкви, и проявляясь в многочисленных акциях протеста, организованных студентами и интеллигенцией[4].

Экономическое развитие и связанные с ним социальные перемены, появление новых поколений испанцев изменили облик повседневной жизни и наложили глубокий отпечаток на сферу культуры. Другим фактором, важным для Испании, где церковь традиционно занимает большое место в жизни общества, был «обновленческий» поворот в католицизме. Энциклики папы Иоанна XXIII, посвященные защите основных прав человека и общественных свобод, оказали значительное влияние на уровень политического мышления испанцев[5].

Принятый в 1966 г. закон о прессе и печати рассматривается как одно из важнейших событий последнего десятилетия существования франкистского режима. Именно закон Фраги стал орудием либерализации испанской политики, дав воз-

можность оппозиции выражать свои мысли на страницах испанской прессы. Таким образом, закон стал импульсом для развития мира культуры, содействовал информационной открытости, появлению множества публикаций и росту интереса испанцев к политической жизни страны, формированию критического мышления.

Ярчайшим примером активизации испанского общественного сознания в 1960-е гг. стало появление журнала «Cuadernos para el Dialogo». Концепция «диалога», зафиксированная в названии и обусловившая всю историю существования данного издания, выглядит как одна из наиболее важных идей, сопровождавших возвращение к гражданскому обществу[6].

В то же время, в сфере культуры, франкистский режим неизменно терпел одно поражение за другим. Деятели культуры заняли позицию упорного отказа от сотрудничества и все чаще вынуждали режим идти на уступки. Гражданская позиция художников и интеллигенции, тематика некоторых работ, действия оппозиции, политизация критики и теоретических исследований, политизация художественных выступлений – все это стало неотъемлемой частью искусства тех лет, предававшей ему особенную глубину и актуализирующей сферу моральной, гражданской и политической ответственности[7].

Одновременно с этим начался новый этап оппозиционной борьба с режимом. На смену отдельным выступлениям видных деятелей культуры, петициям и манифестам пришли повсеместные массовые акции протеста. Можно констатировать, что в стране, где не существовало легальных политических партий, испанский интеллигент благодаря своим выступлениям, воззваниям в защиту основных демократических свобод, подписанным сотнями имен, выполнял ту роль, которую в демократических странах выполняет политическая оппозиция.

Очевидно, что на рубеже 1960-1970-х гг. перемены в структуре занятости активного населения и социальная стратификация способствовали, вместе с существенным улучшением условий жизни, модернизации испанского общества. Результатом данного процесса социальных изменений стала консолидация общества. Экономическое развитие Испании в 1960-х годах способствовало формированию нового среднего класса, устремления которого все сильнее контрастировали с авторитарным режимом.

Воплощение этих устремлений сделало возможным зарождение тех предпосылок, которые сделали возможным переход от франкизма к постфранкизму, последовавший за смертью Франко. Социальная модернизация резко изменила традиции и формы жизни испанцев: постепенно разрушались и исчезали социальные ограничения и предубеждения, характерные для предыдущих поколений, менялся психологический настрой в обществе. Все это облегчило изменение различных форм социальных отношений, сделав независимость и личную свободу безусловными ценностями на новом этапе испанской истории.

В 1970-е гг. франкистская эпоха уходила в прошлое, наступал новый исторический этап. Период «транзисьон» был сопряжен с новыми трудностями, со своими больными и нерешенными проблемами. Но в начале 1970-х гг. творчество испанских деятелей культуры показало, что многое уже переменилось, засвидетельствовало глубокие изменения в самосознании испанского народа: люди уже были способны пересмотреть свое прошлое, взглянуть в глаза настоящему и задуматься о пути, который им предстоит выбрать в будущем.

Одной из центральных характеристик периода 1970-1975 гг. стало существование в испанском обществе спора, разделившего его на сторонников реформы и на тех, кто поддерживал категорический разрыв. Этот спор захватил как область политики, так и сферу культуры. Однако в сфере культуры разрыв начался еще в 1960-е гг. и происходил постепенно в те-

чение 1970-х гг.

На протяжении долгих десятилетий испанская культура была вынуждена существовать в жестких рамках франкизма, который сам по себе не был способен сформировать культурную составляющую жизни страны. Однако это не отменяло существование культуры самой по себе и не отрицало, несмотря на ограничения и условия, возможность появления новаций в искусстве и культуре в целом. Это демонстрирует целая серия замечательных произведений, рожденных различными областями искусства, которые своим появлением сталкивали традиционалистскую франкистскую ментальность с начавшим свое формирование новым мировоззрением. Сам режим, несмотря на вынесение приговора интеллектуалу, стал провокатором рефлексий и процесса политизации части культурной жизни страны.

Различие между двумя культурами, официальной или терпимой (и, часто, обладавшей сомнительным качеством) и другой, определяемой режимом как политически подозрительная, является одним из наиболее выразительных показателей разобщения между франкистским режимом и новыми перспективами, которые открывались перед испанским обществом, находившимся в состоянии ожидания перемен и все более удаляющимся от старых фантомов, рожденных гражданской войной.

Культурная эволюция 1960-х годов создала основу для формирования новой ментальности, сделала возможным, без больших потрясений и шоков, переход от франкизма к демократии. Она содействовала, вдобавок, растрескиванию стен автаркии, возведенных режимом в интеллектуальной и культурной сфере для обеспечения защиты «испанской самобытности». Кроме того, эволюция 1960-х гг. упростила контакт с новыми культурными течениями, характерными для динамичной интеллектуальной и культурной панорамы Запада рубежа 1960-70-х гг.

В 1970-е годы франкизм все стремительнее уходил на второй план. Испания находилась в состоянии «цветущей интеллектуальной жизни». Испанские кинематографисты описывали, зачастую используя язык символов, испанскую действительность, размышляли над прошлым и будущим страны. Социологи и экономисты рассуждали об ошибках сорока лет франкизма. Запрещенных авторов можно было купить в любом книжном магазине. Картины Бунюэля, ранее запрещенные, показывались в 1970-е гг. в переполненных залах.

Однако этот процесс имел и обратную сторону. Выход из изоляции способствовало интеграции Испании в лоно тотальной поп-культуры, все активнее набиравшей силу в эти годы[8]. Таким образом, в середине 1970-х гг. наряду с актуальностью рефлексий по поводу дальнейшего пути Испании и осмысления прошлого страны перед деятелями культуры вставали новые проблемы, появлялись новые темы для размышлений.

20 ноября 1975 г. умирает Франсиско Боамонде Франко. И вместе с ним в историю уходят 36 лет репрессий и цензуры. Начинается период, который в истории Испании практически мгновенно получает название «Переход». Важнейшую роль в нём играет Хуан Карлос, провозглашённый королём Испании через два дня после смерти диктатора. Он почти сразу провёл демократические реформы, благодаря которым в 1977 г. в стране прошли первые за 40 лет демократические выборы. А в 1978 г. была принята действующая до сих пор Конституция Испании.

Основные средства усиления влияния Испании в мире – ее язык и культура. В этом плане особенно следует отметить деятельность Институтов Сервантеса – общественных организаций, подчиненных Министерству иностранных дел и Министерству культуры и действующих в целом ряде стран мира. Испанский язык признан великим по своему лексическому и грамматическому богатству, литературе, написанной на нем в прошлом и настоящем, и

международному употреблению.

Всего в мире на испанском языке говорят 360 млн. человек, а в 2025 г. эта цифра превысит 500 млн. Больше всего испаноговорящих в Латинской Америке – 273 млн., в США – 23 млн., и, естественно, в самой Испании, население которой составляет примерно 40 млн. человек. Европейский союз объединяет те страны, где в наибольшей степени изучают испанский язык и культуру. Среди наиболее изучаемых иностранных языков испанский занимает здесь второе место после немецкого.

Интерес к нему проявляют французы и немцы, возрастает потребность в его изучении как на школьном, так и на университетском уровнях. В условиях нынешнего революционного развития средств массовых коммуникаций необходимо сохранить значение испанского языка, как одного из ведущих мировых языков, приспособив его к новым условиям и сделав инструментом развития и распространения информационных технологий. Судьба Испании, а в широком смысле слова – всего испаноамериканского мира, связана с судьбой ее языка. И это обстоятельство требует уделять максимально возможное внимание правильному обучению языку в самой Испании и как можно более широкому распространению его в мире.

Правительство Мариано Рахоя всячески поощряет распространение испанской культуры и испанского языка на территории США через различные образовательные и культурные программы. Почти 70% студентов американских высших учебных заведений, которые изучают иностранные языки, выбирают испанский[9]. Быстрыми темпами растет межуниверситетский обмен. После Великобритании Испания является второй по популярности страной, куда отправляются получать высшее образование американцы.

Свыше тысячи испанских преподавателей ведут занятия по различным предметам в средних школах и университетах по всей территории США. Популяризации испанского языка способствуют и три американских филиала Института Сервантеса – в Нью-Йорке, Чикаго и Альбукерке. В Вашингтоне недавно был открыт новый культурный центр, получивший название «Испанский дом» («Spain House»). Ранее подобный центр был создан в Майами, а в ближайшей перспективе планируется открытие Дома испанской культуры и языка в Сан Хуане на острове Пуэрто-Рико.

Испаноязычное движение сыграло основную роль в принятии Конгрессом решения об организации программ сохранения культурного наследия и двуязычного образования. В результате этого дети иммигрантов не поступают в моноязычные английские школы и классы. В Нью-Йорке в 1999 г. «девяносто процентов учащихся, в течение трех лет посещавших двуязычные школы, не смогли адаптироваться к преподаванию в обычных школах, как изначально предусматривалось образовательной программой»[10].

Многие дети проводят в двуязычных (испаноязычных) школах не менее девяти лет. Это оказывает влияние на степень овладения английским языком. Большинство испаноязычных иммигрантов второго и последующих поколений знает английский язык в объеме, достаточном для проживания в англоязычном обществе, однако в результате массового притока иммигрантов испаноязычные жители Нью-Йорка, Майами, Лос-Анджелеса и других городов все реже изучают английский язык. 65 % детей, посещающих двуязычные школы в Нью-Йорке, ходят в испанские школы и не ощущают необходимости изучения и употребления английского языка[11]. Кроме того, испаноязычные родители в Нью-Йорке, по сообщению газеты «Нью-Йорк Таймс», «побуждают своих детей ходить в подобные учебные заведения, тогда как большинство русских и китайских родителей неодобрительно относятся к двуязычному, фактически испаноязычному образованию».

Сегодня в Нью-Йорке вполне можно

провести всю жизнь в испанском окружении: «Учитель средних классов Хосе Гарсия советует своим детям хотя бы смотреть телепередачи на английском языке. Но дети отказываются – ведь дома они говорят по-испански, смотрят испанские телеканалы и слушают испанскую музыку, и медосмотр у них проводят врачи, говорящие на испанском. Можно пройти по улице до китайской овощной лавки и обнаружить, что китайский зеленщик говорит по-испански. При этом испаноязычным детям совершенно ни к чему стремиться за пределы их замкнутого лингвистического мирка: в Нью-Йорке достаточно школ, в которых едва ли не все преподавание ведется по-испански, а существуют еще и испаноязычные колледжи»[12].

Американские исследователи отмечают, что термин «двуязычное образование превратился в эвфемизм для обозначения испаноязычного образования» и приобщения детей к испаноязычной культуре. Двуязычное образование обладает «ярко выраженным негативным эффектом, затрудняя интеграцию испаноязычных детей в американское общество».

Лидеры испаноязычного движения активно пропагандируют двуязычие, утверждая, что американцам необходимо уметь говорить на каком-либо другом языке, кроме английского. Под этим другим языком подразумевается испанский. Конечно, в современном мире необходимо знать иностранные языки. Так, 5 января 2006 г. на встрече ректоров более чем 120 американских университетов, состоявшейся в Госдепартаменте США, Президент Дж. Буш объявил о создании программы стимулирования изучения иностранных языков в стране. Эта программа получила название «Инициатива языковой национальной безопасности».

Основными языками для изучения, в соответствии с «Инициативой...», стали арабский, китайский, корейский и русский языки, а также хинди и фарси. Знание иностранного языка Буш рассматривал в качестве «доброго жеста» по отношению к носителям другой культуры[13]. Но лидеры испаноязычного движения преследуют совершенно иную цель. Они говорят: «английского языка недостаточно. Мы не хотим жить в моноязыковом обществе». Они также говорят, что американцы должны в полной мере владеть английским плюс каким-либо еще языком или языками. По программам двуязычного образования учащимся преподают английский и испанский языки на альтернативной основе. Противники этих программ отмечают, что целью двуязычного образования является придание английскому и испанскому языкам одинакового статуса в США. В марте 2000 г. министр образования США Ричард Райли в своей речи – «Преимущества для всех» предсказал, что к 2050 г. четверть взрослого населения США и значительная часть молодых американцев будут говорить по-испански». Другими словами, англоязычным американцам придется учить испанский язык для того, чтобы быть в состоянии общаться с представителями собственной нации[14].

30 июня 2011 г. испанский министр культуры, Анджелесе Гонсалес-Синде представила новый культурный портал «www.españaescultura.es», созданный правительством в целях поощрения и распространения культуры Испании. «Культура-экономический двигатель и, следовательно, необходимо вкладывать средства в ее сохранение и распространения», – заявила Гонсалес-Синде. Этот портал, который отвечает за «витрину» министерства культуры, которую должно оно сделать доступными для граждан и за пределами Испании, культурные предложения страны и быть «основным инструментом для поддержки экономических агентов», чья деятельность вращается вокруг культуры.

«Культурное разнообразие нашей страны делает его уникальным», сказала министр культуры на запуске этого портала в Национальном музее Museo Nacional

Centro de Arte Reina Sofia. Сайт содержит информацию о 1200 авторов и более чем тысячи произведений искусства, 1500 музеев, 1100 и 1200 памятников, культурных центров. Кроме того, сайт «позволяет пользователю, в числе других вариантов, сделать индивидуальный план действий и купить а-ля карты билеты или найти информацию о жилье, транспорте, туристических офисах и рестораны рядом с нужными интересами».

Этот портал, который имеет версии на английском, французском, каталанском, баскском и галисийском языках, направлен на предоставление информации об испанском культурном наследии и содержании испанских музеев с временными выставками и других подобных выставок[15]. В нем также представлены культурные программы, организованные в соответствии с критериями календаря и сезонов, в зависимости от вида деятельности, события или шоу, и обеспечивает возможность настройки тематических маршрутов (горы, архитектура, монастыри, романская Паленсия и др.).

Таким образом, многое говорит в пользу того, что в наш информационный век испанский язык займет еще более прочные позиции в мире. Можно в полной мере говорить о том, что Испания уделяет большое внимание развитию культуры и образования в своей стране, и её опыт заслуживает внимания, изучения и использования его полезных элементов российской стороной.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Ермольева Э. Испания: образование и политика // Педагогика. – 2009. – №2. – С. 90.

[2] Кожановский А. «Национальное строительство» в Испании // Современная Европа. – 2011. – №4. – С. 55.

[3] Кожановский А. Быть испанцем: Традиция. Самосознание. Ист. память / РАН. Ин-т этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. – М.: Восток-Запад, 2006. – С. 50.

[4] Кургузов И. Культура Испании: между прошлым и будущим // Латинская Америка. – 2010. – №7. – С. 94.

[5] Боголюбова Н., Николаева Ю. Внешняя культурная политика: опыт Испании // Латинская Америка. – 2011. – №8. – С. 56.

[6] Мурашкина О. История и культура Испании. – М.: МГЛИ, 2009. – С. 55.

[7] Волкова Г. Политическая история Испании XX века. – М.: Высш. шк., 2005. – С. 45.

[8] Кожановский А. «Национальное строительство» в Испании // Современная Европа. – 2011. – №4. – С. 56.

[9] Гармаш М. Испаноязычный мир в США: нынешнее состояние и перспективы // Социология власти. – 2010. – №8. – С. 99.

[10] Гармаш М. Испаноязычный мир в США: нынешнее состояние и перспективы // Социология власти. – 2010. – №8. – С. 100.

[11] Сизоненко А. Культурная составляющая – важный компонент внешней политики Испании // Латинская Америка. – 2007. – №11. – С. 33.

[12] Гармаш М. Испаноязычный мир в США: нынешнее состояние и перспективы // Социология власти. – 2010. – №8. – С. 101-102.

[13] Гармаш М. Испаноязычный мир в США: нынешнее состояние и перспективы // Социология власти. – 2010. – №8. – С. 103.

[14] Боголюбова Н., Николаева Ю. Внешняя культурная политика: опыт Испании // Латинская Америка. – 2011. – №8. – С. 67.

[15] Правительство Испании запускает культурный мега-портал – http://holaspain.ru/kultura/pravitelstvo-ispanii-zapuskaet-kulturnyy-mega-portal.html

ВЛАДИМИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА НОВОЙ И НОВЕЙШЕЙ ИСТОРИИ

УДК 94(73)
ББК 63.3(7Сое)64
Всеобщая история.

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ЗАКОНОПРОЕКТЫ ПО ПРОГРАММАМ СОЦИАЛЬНОГО И МЕДИЦИНСКОГО СТРАХОВАНИЯ В КОНГРЕССЕ США В ПЕРИОД ПРЕЗИДЕНТСТВА ДЖ. БУША-СТ.

А. А. Самсонов

В статье рассматриваются основные альтернативные программы представителей Республиканской и Демократической партии США в Конгресс по вопросам реформирования программ медицинского страхования. Используя актуальность указанной проблемы в начале 1990-х гг., конгрессмены пытались обеспечить внедрение программы всеобщего медицинского страхования в условиях огромных дефицитов федерального бюджета США, которые подразумевали режим жесткой экономии.

Ключевые слова
История США, медицинское страхование, Конгресс США, «Медикэр», «МедиПлан»

Расходы на медицинское и социальное обслуживание населения стали камнем преткновения не только для продуктивного обсуждения в двухпартийном Конгрессе, но и для взаимоотношений внутри партий США. Ассигнования на программы здравоохранения и медицинского страхования «Медикэр» на первый взгляд росли ежегодно [1. С. 275].

Однако даже удержание расходов на социальную сферу проходило в жесточайшей меж и внутри партийной борьбе. По альтернативной программе демократического большинства, траты на страхование должны были уменьшаться, но не резкими темпами, и не должны были стать приоритетным пунктом снижения бюджетных дефицитов. Дискуссии в обеих палатах Конгресса Соединенных Штатов начались после публикации в газете «Вашингтон Пост» статьи С. Муфсона и Д. Янга, вышедшей под названием «По программе «Медикэр» планируется нанести удар» [4. С. 1-2].

В статье обозреватели подробно разобрали предстоящие планы комитета по бюджету по сокращению социальных программ. Примерно половина всех невоенных сокращений расходов по только обсуждаемому бюджету планировалось обеспечить за счет программы «Медикэр», что привело бы к значительным изменениям в программе, которая охватывает больницы и врачей, а расходы на престарелых и инвалидов, по данным участников переговоров по бюджету сократятся на 33,3 млн. долл.

Только Демократическая партия предложила, по словам журналистов, экономию $ 7,23 млрд. долл. по сокращению программы в течение пяти лет. И республиканцы настаивали на большей эконо-

мии по данной программе. В прессу попали слова старшего республиканца в бюджетном комитете от штата Миннесота Билла Френцеля о том, что «Медикэр» более не могла оставаться в подобном положении и ее следует серьезно изменить [2. P. S13056].

На уступки по «Медикэр», на которые вероятно, согласны законодатели-демократы, неохотно пойдут, судя по их предложениям, представители Республиканской партии, так как налог на прирост капитала, за который так долго боролся Буш-ст. планировалось повысить.

Намечался раскол в самой Республиканской партии, который четко обозначил директор Центра бюджетных и политических приоритетов Р. Гринштейн. Он прокомментировал ситуацию таким образом, что по плану республиканцев необходимо было заставить больше платить незащищенные слои американцев, при этом сохранив невысокий налог на прибыль для богатейших людей страны. При этом, хотя, Гринштейн не отрицал необходимости урезания программ социального и медицинского страхования. Ю. Гловер, президент Национального Совета старейшин, отметил, что предлагаемые изменения будут кромсать программу «Медикэр» и уничтожат необходимую защиту здравоохранения для пожилых американцев. Пожилые американцы не вызывали полученный дефицит, поэтому правительство не имеет никаких прав просить заплатить больше, чем они могут [4. С. 1]

Откровенно необоснованные были приведены в статье относительно размеров программы «Медикэр». Переговорщики по бюджету, говорится в ней, сосредоточились на «Медикэр», потому что стоимость программы достигла к 1991 г. до $ 104 млрд. долл. в год и является самой быстрорастущей частью федерального бюджета. Хотя, как мы уже заметили из диаграммы №2, в процентном соотношении программа наоборот даже немного сокращается. Однако авторы утверждали, что без каких-либо изменений, «Медикэр» росла бы на 12 % в течение следующего финансового года. Это в свою очередь означало, что каждое сокращение в программе в течение первого года увеличивает большее сокращение дефицита в последующие годы бюджетного соглашения. Планы по сохранению средств в программе приведут экономику к рецессии.

Рост расходов на «Медикэр» был обусловлен ростом расходов на медицинское обслуживание, на новые медицинские технологии для лечения пожилых людей, а также ввиду растущего числа пенсионеров. Даже если предлагаемая экономия была бы принята, не будет необходимости в капитальном реформировании системы. Медицинские ассигнования состоят из двух частей. Первая часть охватывает больничные расходы и происходит из целевого фонда. Несмотря на то, что счет фонда находился в положительном балансе, этот целевой фонд в начале 1990-х гг. работал в дефицит и, как ожидалось, средства фонда будут исчерпаны сразу после рубежа веков. Вторая часть охватывает счета врачей и добровольное финансовое участие пожилых людей. Первоначально, премии, выплачиваемые бенефициарам, охватили только половину стоимости программы и а вторую половину стоимости покрыли общие налоговые поступления. Но государственные субсидии к концу финансового года охватывали уже три четверти стоимости и по прогнозам, выросли бы до 88% к концу десятилетия. Уполномоченная президента по сокращению программы «Медикэр» Д. Стилман в ходе своей работы, отметила, что сами фундаментальные разработки программы неустойчивые, так как все большее количество врачей и больниц отказываются принимать пациентов по программе [4. С. 2]

Уже 30 сентября 1990 г. в ответ на статью, которая была зачитана в ходе работы Конгресса, демократическое боль-

шинство во главе с П. Старком представило свой план по развитию системы здравоохранения – программу «МедиПлан» [5. С. Н4964]. Проектный план представлял собой всеобъемлющую программу, которая должна была обеспечить медицинское страхование и скорую помощь для всех американцев в долгосрочной перспективе. В случае принятия «МедиПлан», услуги здравоохранения и долгосрочного ухода стали бы одним из основных прав всех американцев. Все жители США были бы зачислены в эту программу и имели право на здоровье. Все хронически больные люди, независимо от возраста или дохода, получили бы право на оказание комплексных долгосрочных санитарных услуг.

Законопроект закрыл бы пробелы в существующей системе так, чтобы каждый американец, богатый или бедный, в том числе 37 млн. человек незастрахованных, получали бы все преимущества американского здравоохранения. «МедиПлан» также позволил бы предложить помощь хронически больным людям всех возрастов, которые сталкиваются с высокой стоимостью долгосрочного ухода. Старк считал, что это чрезвычайно важно предложить комплексный подход к реформе здравоохранения. Проект «МедиПлан» был основан на четырех основных принципах:

– все жители США должны иметь право на комплексное медицинское обслуживание и долгосрочную медицинскую помощь;

– здоровье и долгосрочный уход должны быть доступными для всех американцев и финансироваться в соответствии со способностями каждого человека за свой счет;

– все больницы и медицинские учреждения должны получать разумную плату за предоставляемые услуги;

– комплексный план должен быть основан на самофинансировании и быть нейтральным для бюджета.

Тридцать семь миллионов американцев в 1990 г. не имели медицинской страховки и еще от 7 до 10 млн. человек были застрахован в недостаточной степени. У 65 миллионов американцев нет медицинской страховки в течение года. Отсутствие медицинского страхования негативно сказывается на здоровье американского народа. Последние исследования подтверждали, что семьи, не имевшие медицинской страховки не получают надлежащую медицинскую помощь, когда им это было действительно необходимо. Незастрахованные, как правило, меньше посещали врачей, и как результат только 11% детей, не имевших медицинского страхования, сообщили, что они в отличном состоянии здоровья, в противовес 78% детей, у которых была страховка.

Что было немаловажно в условиях огромных дефицитов, этот законопроект был инициирован на самофинансируемость программы.

Во-первых, целью таких программ как «МедиПлан» является стремление обеспечить гораздо больший контроль расходов на здравоохранение, нежели продвинуть идею, предусматривающую обязательное приобретение частного медицинского страхования со стороны работодателей. Благодаря использованию единого национального плана стало бы возможно привнести такую же финансовую дисциплину в «МедиПлан», которая была бы схожа с системой оплаты больничных счетов по программе «Медикэр» и, как ожидалось, добиться преимуществ для врачей, по недавно принятой реформе оплаты труда врачей.

Во-вторых, использование единого национального плана являлось единственным реальным способом сделать медицинскую страховку доступной для малых предприятий.

В-третьих, «МедиПлан» позволил бы устранить существовавшую несправедливость в системе с ее существенным акцентом на роль работодателей в основе финансирования медицинского страхования.

Работодатели, которые предоставляют медицинскую страховку в начале 1990-х гг. оплачивали пять счетов по здравоохранению – сначала для своих сотрудников, второй через налог на заработную плату для «Медикэр», третий через штатный и федеральный подоходный налог, четвертый по местным налогам на имущество для государственных больниц и медицинских учреждений, и пятый через скрытые субсидии.

Таким образом, по предлагаемой демократами программе по решению проблемы сокращения медицинских расходов, были выделены следующие преимущества:

А) всеобщий доступ к медицинскому обслуживанию. Нерезиденты, которые являлись гражданами других стран, но которые приносили выгоду для развития американского государства и находившихся под защитой их национального плана здравоохранения также имели право на получение пособий.

Б) финансовая выгода. Оплата программы, за исключением единовременной выплатой американцами франшизы в размере $500, ограничивалась $ 2500 на человека. Детские программы по уходу за ребенком и оказание профилактической помощи, рекомендованной Американской академии педиатрии, проводится без доплаты или франшизы. Для неимущих американцев – неограниченная стационарная помощи, препараты по рецепту, очки и слуховые аппараты без доплаты или процентов. Каждый работодатель должен был по проекту выплачивать 80% от размера пособия по страховому случаю на каждого работника через систему выплаты налога на заработную плату в сумме от $ 0,40 в час или $ 800 в год;

В) технический контроль. Все претензии по качеству и незаконному вымогательству дополнительных выплат предполагалось передавать и обрабатывать в электронном виде.

Финансовые затраты программного проекта:

1. $ 60 млрд. на медицинское страхование для детей, беременных женщин, а также для лиц с низкими доходами;

2. $ 60 млрд. на предоставление страховки по долгосрочному уходу за хроническими больными;

3. Средства, невыделенные или сэкономленные в течении года, перенаправлялись в резервный фон «МедиПлан» [5. С. Н4925]

Таким образом, необходимо было 120 млрд. долл. ежегодно на программу, которая на 70% оплачивалась бы гражданами и организациями. Только 36 млрд. долл. выделялось бы из федерального бюджета, сэкономив за 5 лет около 300 млрд. долл., при этом не оставив незащищенные слои американцев без страхования и не сильно повысив при этом налоги. Однако, Белый дом и большинство республиканцев в Конгрессе усмотрели в данном законопроекте лишь стремление Демократической партии повысить размер налогообложения американского населения. Поэтому программа была отклонена и отправлена на доработку, но впоследствии о ней благополучно забыли, ввиду соглашения президента Буша-ст. повысить налоги.

Несмотря на повышение налогов, медицинские расходы были также сокращены, что тоже не могло не отразиться на республиканцах в Конгрессе. В начале октября 1990 г., конгрессмен от штата Флорида К. Джеймс выразил свое недовольство по урезанию программы. Он согласился с тем, что американский народ должен был принести в жертву какие-либо программы, но население согласилось бы только на ту сделку, которая приведет бюджет к разумному и справедливому варианту. Принятый бюджетный проект не являлся по мнению Джеймса таковым [3. С. Н8604].

Не последнюю роль в расколе в Конгрессе и внутри самой республиканской партии вызвали именно предложения со-

кратить программу «Медикэр», не желая реформировать систему здравоохранения. Предлагалось сократить льготы и поднять процентные ставки по страховым взносам для того, чтобы сбалансировать бюджет. Повышение налогов на пожилых людей и сокращение их же преимуществ не сделали доброго дела.

Подводя итоги взаимодействия республиканского президента Дж. Буша-ст. и демократического большинства в Конгрессе 101-го созыва закончилось в пользу вторых. Если в самом начале своего президентства Буш-ст. смог противостоять демократам по вопросу снижения налога на прибыль для корпораций и богатых американцев, то в период, когда против президента поднялись представители уже и республиканской партии, а консервативная коалиция, созданная Р. Рейганом, распалась, Буш-ст. вынужден был идти на уступки. Именно повышение налогов во имя сокращения бюджетных дефицитов и сокращение программы медицинского страхования, на мой взгляд, не позволили Бушу-ст. переизбраться на второй срок. Во время, когда коалиция консервативных фракций распалась, в движении не было яркого лидера, а общественность не могла простить невыполнение предвыборных обещаний, является логическим не допустить дальнейшего развала консервативного движения и республиканской партии. Избрание Б. Клинтона, по сути, дало возможность консерваторам набрать силы для нового этапа борьбы за доверие электората. В ретроспективе получилось, что в 1994 г. на выборах победили республиканцы, которые смогли найти точки соприкосновения с новой демократической администрацией без причинения ущерба политическому имиджу обеих партий.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Federal Budget of the US Government. FY1996. – Wash., 1995.
2. Frenzel, B. Medicare Cuts // Congressional Records 101th Congress (1989-1990). September, 13. – 1990.
3. James, C. Medicare Cuts In Budget Package // Congressional Records 101th Congress (1989-1990). October, 2. – 1990.
4. Mufson, S., Yang, J. Medicare To Take Big Hit Under Budget Plan // The Washington Post. – 1990. – September, 13.
5. Stark, P. Introduction Of The Mediplan Act Of 1990 (House Of Representatives) // Congressional Records 101th Congress (1989-1990). September, 30. – 1990.

РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ (РУДН)
КАФЕДРА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

УДК 327.5
ББК 63.3(4)63-61
Всеобщая история, политология

ПРОСТРАНСТВЕННО-ГЕОГРАФИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ НАТО

Д. В. Казанчев

В статье автор исследует процесс пространственно-географической трансформации Североатлантического Альянса на протяжении двадцатилетнего периода со времён распада биполярной системы международных отношений. Данная проблема рассматривается на основе проведенного анализа ряда внешнеполитических программ Североатлантического Альянса. Внимание акцентируется на том, что, несмотря на завершение «холодной войны», Альянс продолжил расширять свои границы и сферу своего влияния.

Ключевые слова
НАТО, внешняя политика, «Партнерство ради мира», «Стамбульская инициатива», «Средиземноморский диалог», внешнеполитические интересы, стратегическая концепция, союзники

Североатлантический Альянс по итогам создания и дальнейшей эволюции неоднократно расширялся. Возможность для этого расширения была ещё обозначена в Вашингтонском договоре 1949 г., где в ст. 10 говорилось, что: «Договаривающиеся стороны по всеобщему согласию могут предлагать любому другому европейскому государству, способному развивать принципы настоящего Договора и вносить свой вклад в безопасность Североатлантического региона, присоединиться к настоящему Договору» (1).

Североатлантический альянс прошел 6 шагов расширения. Первое, второе и третье расширение произошли еще до распада СССР, в 1952 г. – Греция, Турция; 1955 г. – ФРГ; 1982 г. – Испания. Подобные шаги, предпринятые в условиях «холодной войны» были естественными и закономерными.

Казалось бы, с утратой главного геополитического соперника расширения Альянса больше не нужны. В 1991 г. мировым сообществом ставился вопрос об актуальности НАТО в целом, не говоря уже о его расширении.

Географический результат трансформации достаточно очевиден. Так, в результате ряда расширений военная инфраструктура НАТО вплотную приблизилась к границам России.

Но вместе с тем, растущую роль играют новые военно-политические функции Альянса: миротворческие операции в Европе и за ее пределами, а также силовые акции вне традиционной Евроатлантической зоны ответственности, в первую очередь на Ближнем и Среднем Востоке, в

зоне Персидского залива и Южной Азии и, возможно, в перспективе на постсоветском пространстве. Такие операции обосновываются целями борьбы с локальной и региональной нестабильностью, этническими и религиозными конфликтами, нарушениями прав человека и национальных меньшинств, международным терроризмом и распространением оружия массового уничтожения (ОМУ) (2).

Так, в Стратегии 1991 г. говорится, что члены Альянса будут развивать двустороннее и многостороннее сотрудничество с различными странами и организациями, уделять внимание дипломатии и кризисному регулированию, уважать интересы всех участников международных отношений в рамках международного права под эгидой ООН (3). Речи о расширении даже не шло.

Подготовка почвы для расширения Альянса началась заранее. В 1991 г. ряд стран ЦВЕ ставили перед НАТО вопрос о предоставлении им статуса ассоциированных членов союза. В ответ 20 декабря 1991г. НАТО вместе с 9 государствами Восточной Европы учредила Совет североатлантического сотрудничества (ССАС) – многосторонний консультативный орган, в рамках которого согласовывались программы сотрудничества между НАТО и бывшими членами ОВД.

С осени 1993 г., когда в странах ЦВЕ и на Западе активизировалась дискуссия о расширении НАТО на Восток, по инициативе США была разработана программа «Партнерство ради мира». Эта программа, официально принятая на сессии Совета альянса в Брюсселе 10-11 января 1994 г., была адресована всем участникам СБСЕ. Заинтересованные государства могли подписать рамочный документ ПРМ, в котором излагались политические цели программы: обеспечение транспарентности национального военного планирования и оборонных бюджетов, демократического контроля над вооруженными силами и т.д. для большей совместимости вооружениях сил государств-партнеров и НАТО.

Хотя принятие ПРМ откладывало окончательное решение вопроса о расширении блока, январские решения 1994 г. по существу открыли двери НАТО для вступления новых членов из числа стран ЦВЕ.

Осознав своё конкурентное преимущество, как самого мощного геополитического военного блока в мире, лидеры НАТО выбрали путь гегемонизма и направили свои усилия на создание однополярной модели международных отношений. Закреплено это было уже в концепции 1999 г. В ней и говорилось о том, что: «В соответствии со ст. 10 Вашингтонского договора Североатлантический союз остается открытым для приема новых членов. В предстоящие годы он предполагает направить новые приглашения для вступления государствам, желающим и готовым принять на себя ответственность и обязательства, налагаемые членством, при условии, что НАТО сочтет, что включение в состав союза этих государств будет служить общим политическим и стратегическим интересам Североатлантического союза, укреплению его действенности и единства и упрочению общеевропейской безопасности и стабильности» (4).

За четвертым расширением 1999 г., когда в НАТО вошли Польша, Чехия и Венгрия, последовало пятое, когда в блок вошли сразу 7 государств: Болгария, Латвия, Литва, Румыния, Словакия, Словения и Эстония, выполнив всего по одной годовой национальной программе Плана действий после его предоставления этим странам в ноябре 2002 г.

На саммите НАТО в Бухаресте в апреле 2008 г. было принято решение о принятии в НАТО Хорватии и Албании, которые стали членами Альянса с 1 апреля 2009 г.

Особое выражение пространственно-географическая трансформация НАТО получила в последней Стратегической концепции Альянса 2010 г. Уже во введении

стоит отметить следующий пункт: «Она (стратегическая концепция) предлагает нашим партнерам во всем мире дополнительные возможности политического взаимодействия с Североатлантическим союзом и существенную роль в формировании тех операций под руководством НАТО, в которые они вносят свой вклад» (5). По сути, выйдя на мировую сцену в качестве уже глобального, а не регионального игрока, Альянс продолжает привлекать себе все новых и новых союзников, тем самым увеличивая свой геополитический вес и влияние во всем мире.

Не забывают натовские стратеги и о тех европейских странах, которые ещё в Альянс не вошли: «Она (стратегическая концепция) вновь провозглашает нашу твердую решимость держать двери НАТО открытыми для всех европейских демократий, которые удовлетворяют критериям членства, поскольку расширение способствует достижению нашей цели создания единой, свободной и мирной Европы» (5). В первую очередь это касается Грузии и Украины, которых НАТО по-прежнему вовлекает в зону своих стратегических интересов.

Особое место в Стратегии НАТО 2010 г. отведено пункту под названием «Партнёрства», где сотрудничеству на глобальном уровне посвящено несколько пунктов: «Укрепление безопасности евроатлантического региона наиболее надежно достигается посредством широкой сети партнерских отношений со странами и организациями по всему миру. Эти партнерства вносят конкретный и ценный вклад в успешное осуществление основополагающих задач НАТО» (5). Речь идёт уже не только о партнёрстве с европейскими организациями, берётся уже мировой масштаб.

Россия традиционно считает постсоветское пространство зоной своих важнейших внешнеполитических интересов. Прием Украины и Грузии в НАТО рассматривается как прямая угроза интересам национальной безопасности России, плюс в геополитическом плане, это скорее всего будет означать провал России к качестве одного из ведущих акторов на международной сцене, и, фактически, переход в разряд региональных держав, что автоматом поставит крест на геополитических амбициях Кремля в деле восстановления российского международного авторитета. Более того, эта проблема также делит Европу на несколько групп интересов. Так, например, страны, полностью поддерживающие США, такие как Польша, Прибалтийские страны, Великобритания выступают за вступление Грузии и Украины в ряды НАТО, в то время, как другие важные члены ЕС и НАТО, такие как Германия, Франция и Италия имеют свой взгляд на данную проблематику. Европе сегодня по-прежнему далеко до идентичности, а проблемы в отношениях с Россией будут только вредить становлению Евросоюза как независимого актора международных отношений и лишь углубит и без того многочисленные внутриевропейские противоречия, что в целом скажется негативно на ситуации в области безопасности во всем регионе.

Особую роль в распространении влияния НАТО на ближние и дальние страны играют многочисленные программы сотрудничества по укреплению безопасности. Например, такие как: Совет евроатлантического партнерства, «Партнерство ради мира» и «Стамбульская инициатива о сотрудничестве».

«Партнерство ради мира» (ПРМ) – это программа практического, двустороннего сотрудничества между НАТО и отдельными странами-партнерами, благодаря которой эти страны могут развивать индивидуальные отношения с НАТО, самостоятельно определяя приоритетные направления сотрудничества. Альянс, в свою очередь, готовит почву для расширения двустороннего сотрудничества, а также увеличения своего удельного веса во внешней политике той или иной страны,

что в свою очередь умножает степень влияния на принятие решений в данной стране, а также обязывает руководство той или иной страны держатся определенной политической линии, зачастую более выгодной Альянсу, чем им самим.

Официальной основой программы «Партнерство ради мира» является Рамочный документ, в котором излагаются конкретные положения для каждой из стран-партнеров (6).

Если убрать официальную риторику о демократии и правах человека, то, изучая данный документ, можно выделить ряд положений, которые раскрывают реальные мотивы деятельности данной программы, напрямую тесно связанной с пространственно-географическим расширением НАТО, а именно: «Страны обязуются способствовать прозрачности государственной системы оборонного планирования и формирования оборонного бюджета, обеспечивать демократический контроль над вооруженными силами, развивать потенциал, необходимый для ведения совместных действий с НАТО в рамках миротворческих и гуманитарных операций» (6).

Это означает, что государство в рамках данной программы, обязуется допустить специалистов НАТО до своей системы обороны, раскрыть Альянсу свой военный потенциал, а также допустить до управления своей национальной безопасностью натовских специалистов, что по факту означает частичную потерю своего суверенитета.

Другим ещё более важным моментом для понимания сути данной программы является следующее положение: «Как закреплено в Рамочном документе, государства-члены НАТО обязуются проводить консультации с любой страной-партнером, если, по мнению этой страны, существует прямая угроза ее территориальной целостности, политической независимости или безопасности» (6).

На практике это означает, что в соответствии с политической конъюнктурой, Североатлантический Альянс способен отреагировать даже на явно выдуманную угрозу. Более того решать что из себя представляет угрозу, а что нет, Альянс будет исходя из исключительно своей внешнеполитической выгоды.

«Партнёрство ради мира» – это не только программа военного сотрудничества. Её важной частью также является политическая составляющая: «Предметом обсуждения могут быть как общеполитические вопросы, например, задачи кризисного реагирования, региональные проблемы и напряженность, так и вопросы, носящие технический характер: военная реформа, формирование бюджета и планирование» (6).

Собственно, тесное сотрудничество в рамках данной программы, означает вмешательство натовских экспертов не только в военную область и внешнюю политику, но и в экономику и внутреннюю политику, что может также нарушить как и внутренние политические процессы страны, так и её экономические связи с другими странами.

Таким образом, несмотря на широкий спектр различных видов деятельности, охваченных в рамках программы «Партнёрство ради мира», можно констатировать, что она является неотъемлемой частью пространственно-географической стратегии расширения Альянса, являясь своего рода подготовительной школой для стран-кандидатов, стремящихся войти в Альянс, а также важным и эффективным инструментом влияния в том или ином регионе.

Ещё одним инструментом политики пространственно-географического расширения влияния Альянса является Совет Евроатлантического Партнерства (СЕАП), международный форум, способствующий развитию партнерства на основе диалога и сотрудничества между НАТО и государствами Европы, Азии и Кавказа, не являющимися членами этого аль-

янса. Участники данного форума ведут консультации по целому ряду военно-политических вопросов и проблем, связанных с безопасностью в регионах и мире в целом.

Не стоит приуменьшать значения данной организации, так как ареал её действия очень обширен и охватывает страны не только евроатлантического региона, но и Азию и Кавказ, которые к примеру граничат со столь геополитически важным регионом, как нефтеносной Ближний Восток, более того, натовцы активно развивают отношения со странами бывшего СССР, втягивая их в свою орбиту влияния, тем самым подрывая и ослабляя позиции России, одного из своих главных геополитических конкурентов.

Таким образом, данный совет является ещё одним инструментом трансформации НАТО в глобальную организацию с функциями «международного полицейского», действующего исключительно в интересах определённой группы стран.

Другим важным инструментом реализации пространственно географической политики НАТО является – Стамбульская инициатива о сотрудничестве (СИС).

Стамбульская инициатива о сотрудничестве – отличный пример реализации интересов Альянса и ведущих его членов в стратегически важном для них регионе. Если посмотреть на состав участников данной программы, то в их рядах можно увидеть одни из самых богатых нефтегазодобывающих стран, напрямую способных влиять на мировые цены данных ресурсов и их добычу, что особенно важно как и для США, так и их европейских партнёров по Альянсу. Налаживая с ними сотрудничество, вовлекая их в свои программы, натовцы приобретают способность контролировать лояльные себе режимы, контролировать и влиять на международный рынок углеводородов, а также поддерживать выгодную для себя ситуацию в регионе.

И, наконец, заканчивая описание средств пространственно-географической трансформации НАТО, нельзя не коснуться ещё одной важной её детали, а именно Средиземноморского диалога.

Начиная со времени создания Средиземноморского диалога, постоянно расширялся состав его участников, активизировалась его деятельность, углублялись вопросы его повестки дня. После того, как были направлены приглашения о присоединении к Диалогу Иордании (ноябрь 1995 г.) и Алжиру (февраль 2000 г.), число стран-участниц увеличилось с пяти до семи. В 1997 г. на саммите НАТО в Мадриде была создана Средиземноморская группа сотрудничества. Она стала проводить заседания представителей союзников НАТО и их коллег из стран Средиземноморского диалога в форме политических дискуссий, а также в формате двусторонних (союзники по НАТО плюс одна страна Средиземноморского диалога) и многосторонних заседаний (союзники по НАТО плюс все страны Средиземноморского диалога).

На примере данных организаций, можно сказать, что партнерство сегодня становится ключевым инструментом обеспечения глобальных интересов организации. Подтверждением тому являются два важнейших документа, которые были приняты в ходе последней встречи министров иностранных дел стран-членов НАТО в Берлине в апреле 2011 г. Первый документ под названием «Активное вовлечение в общую безопасность: более эффективная и гибкая политика партнерства», второй – «Политико-военные рамки для участия партнеров в операциях под командованием НАТО». Оба документа закладывают новые основы для партнерства и регламентируют участие партнеров в натовских операциях.

Таким образом, создается сеть глобального партнерства и система вовлечения в деятельность НАТО самых разных участников на основе политического прагматизма.

Однако есть еще одна важная цель создания глобальной партнерской сети, реализация которой стала очевидна в связи с афганским опытом НАТО, которая поняла, что ресурсы организации ограничены, и есть ситуации, где военных ресурсов альянса не достаточно (как это произошло в случае с Афганистаном).

Программа углубленного партнерства – это блестящий образец того, как надо выстраивать систему партнерских отношений со своими союзниками, партнерами и заинтересованными странами. Ведь это целая система четко прописанных и сформулированных бонусов и привилегий, которыми альянс привлекает потенциальных партнеров, начиная от механизма политических консультаций и заканчивая образованием и системой общей военной подготовки специалистов и военных частей.

Также важно отметить и ареал деятельности данной организации, которая, по сути, являясь инструментом реализации внешней политики США и ряда их союзников, присвоила себе право действовать по всему земному шару, тем самым став одним из важнейших инструментов реализации построения однополярной системы международных отношений.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Североатлантический договор. Вашингтон, Федеральный округ Колумбия, 4 апреля 1949 г. [электронный ресурс]. – Режим доступа:/ http://www.nato.int/cps/ru/SID-BF150FAB-2D315B16/natolive/official_texts_17120.htm / Доступ 25.01.2012

2. Расширение НАТО и национальные интересы России. Доклад на конференции РОПЦ-Фонда Розы Люксембург. Арбатов А. Г. [электронный ресурс]. – Режим доступа:/ http://www.sarov.ws/forum/index.php?showtopic=956 / Доступ 25.01.2012.

3. 07 Nov. 1991– 08 Nov. 1991. The Alliance's New Strategic Concept.[электронный ресурс]. – Режим доступа:/http://www.nato.int/cps/en/natolive/official_texts_23847.htm?selectedLocale=en / Доступ 25.01.2012.

4. Стратегическая концепция Североатлантического союза. Одобрена главами государств и правительств на сессии Североатлантического совета в Вашингтоне 23-24 апреля 1999 г. [электронный ресурс]. – Режим доступа:/http://www.nato.int/cps/ru/SID-BF150FAB-2D315B16/natolive/official_texts_27433.htm / Доступ 25.01.2012.

5. Активное участие, современная оборона. «Стратегическая Концепция Обороны и Обеспечения Безопасности Членов Организации Североатлантического Договора». Утверждена Главами Государств и Правительств в Лиссабоне. [электронный ресурс]. – Режим доступа: /http://www.nato.int/cps/ru/SID-BF150FAB-2D315B16/natolive/off-i cial_texts_68580.htm / Доступ: 25.01.2012.

6. Партнерство ради мира: рамочный документ. Принят Договаривающимися сторонами 10 января 1994 года. [электронный ресурс]. – Режим доступа:/http://docs.pravo.ru/document/view/18560708 / Доступ 26.01.2012.

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ШКОЛА, г. МОСКВА

УДК 37.013+514.113
ББК 74.262.21
Педагогика

УПРОЩЕННО-КОГНИТИВНЫЕ ПРИЕМЫ РЕШЕНИЯ СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПО ТЕМАТИКЕ «ВЫЧИСЛЕНИЕ РАССТОЯНИЙ И УГЛОВ В ПРОСТРАНСТВЕ»

Доктор педагогических наук,
кандидат физико-математических наук С. Л. Атанасян
Е. Л. Ситкин

В данной статье приведены упрощенно-когнитивные приемы решения задач стереометрии, развивающие самостоятельную познавательную и дальнейшую математическую деятельность учащихся старших классов. Применение этих приемов в обучении формирует у учащихся готовность в самостоятельной познавательной деятельности перейти по собственной инициативе на решение задач, опираясь на пространственные представления и теоремы планиметрии.

Ключевые слова
Когнитивное развитие, пространственные представления

Задачи на вычисление расстояний и углов в пространстве представляют обширную группу, объединенную единой тематикой, которые и в отдельности могут являться элементами заданий более сложного содержания, охватывающими значительную часть стереометрического материала. Именно поэтому мы обратили внимание на данный раздел для конструирования на нем упрощенно-когнитивных приемов. Решались две взаимно дополняющих задачи: практическая и теоретическая:

1) Практическая задача: быстро определять координаты произвольного вектора ортогонального одновременно двум другим. Исследование решений множества задач по тематике вычисления углов в пространстве показало, что встречаются три варианта расположения координат векторов, определяющих плоскость. И нами выработан следующий подход к решению проблемы вычисления координат произвольного вектора ортогонального одновременно двум другим:

А) пара векторов, имеющих хотя бы в одном координату ноль. Пусть это будут векторы $\vec{a}(p; 0; q)$ и $\vec{b}(m; n; k)$. Надо найти произвольный вектор $\vec{c}$, перпендикулярный $\vec{a}$ и $\vec{b}$ одновременно. Скалярное произведение векторов $\vec{a}\vec{c}$ и $\vec{b}\vec{c}$ должно быть равно нулю. Положим $\vec{c}(-q; x; p)$, тогда $\vec{a}\vec{c} = 0$, $\vec{b}\vec{c} = -qm+xn+pk \rightarrow x = (qm - pk)/n$. Неизвестная координата x является решением уравнения $-qm+xn+pk = 0$. Окончательно, $\vec{c} = (-q; (qm - pk)/n; p)$.

В) если дан общий случай: $\vec{a} = (n; m; p)$ и $\vec{b} = (e; z; s)$, то вначале определим $\vec{c} = \vec{b} - k\vec{a}$, причем коэффициент $k \neq 0$ должен быть подобран таким образом, чтобы в ко-

ординатах вектора $\vec{c}$ присутствовал 0. Ясно, что вектор ортогональный $\vec{a}$ и $\vec{c}$, ортогонален $\vec{a}$ и $\vec{b}$, далее надо действовать по алгоритму случая А). Приведем пример: пусть даны векторы $\vec{a} = (1; 2; 3)$ и $\vec{b} = (2; 3; 5)$. Чтобы вектор $\vec{c}$ имел координату 0, можно коэффициент κ принять за 2, тогда координаты вектора $\vec{c} = (2 - 2\cdot1; 3 - 2\cdot2; 5 - 2\cdot3) = (0; -1; -1)$. Применяя алгоритм **А**), получим произвольный вектор ортогональный $\vec{a}$ и $\vec{b}$: $\vec{n} = (x; 1; -1)$, составим уравнение $x\cdot1 + 2\cdot1 - 3\cdot1 = 0$. Окончательно: вектор ортогональный одновременно двум другим $\vec{n} = (1; 1; -1)$.

2) Теоретическая задача: поиск доступных для учащихся алгоритмов вычисления расстояний от точки до плоскости и между скрещивающимися прямыми при найденном векторе нормали к плоскости (рис. 1а, б) – наиболее трудных задач по данной тематике.

Материал учебников аналитической геометрии для высшей школы: И. И. Привалова [3], Н. В.Ефимова [2], П. С. Александрова [1] позволил наметить подход к решению задачи.

Решение оказывается очень простым и доступным любому школьнику универсального профиля. Пусть дан прямоугольный треугольник CAB с прямым углом B. Отношение $|\overrightarrow{BA}|/|\overrightarrow{CA}| = \cos A$ (рис. 1а). Отсюда следует, что $|\overrightarrow{BA}| = |\overrightarrow{CA}|\cos A$ и, если правую часть умножить на длину единичного вектора нормали $|\overrightarrow{N_E}|$, то равенство не изменится: $|\overrightarrow{BA}| = |\overrightarrow{N_E}||\overrightarrow{CA}|\cos\alpha$. Значит $|\overrightarrow{BA}| = |\overrightarrow{CA}\cdot\overrightarrow{N_E}|$, то есть расстояние от точки до плоскости равно модулю скалярного произведения единичного вектора нормали к плоскости и любого вектора, начало которого лежит в плоскости, а конец в точке, расстояние от которой до плоскости следует найти. Модуль в правой части формулы необходим, так как в случае тупого угла между векторами скалярное произведение будет отрицательным, а расстояние величина всегда положительная. Так как расстояние между прямыми совпадает с расстоянием между параллельными плоскостями, в которых лежат эти прямые, то можно выбрать точку на одной прямой и задачу вычисления расстояния между скрещивающимися прямыми свести к задаче вычисления расстояния от точки до плоскости, в которой лежит вторая прямая (рис.1б).

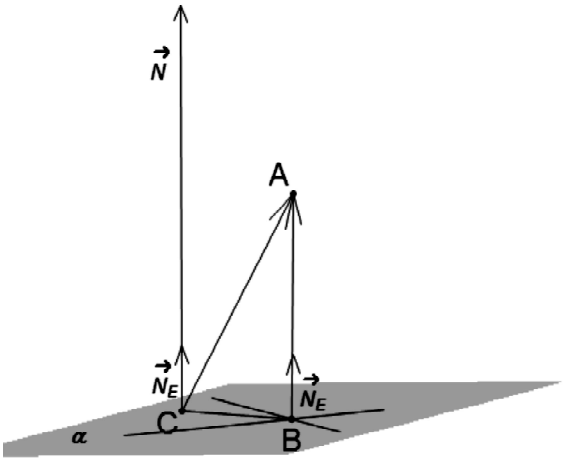

рис. 1а

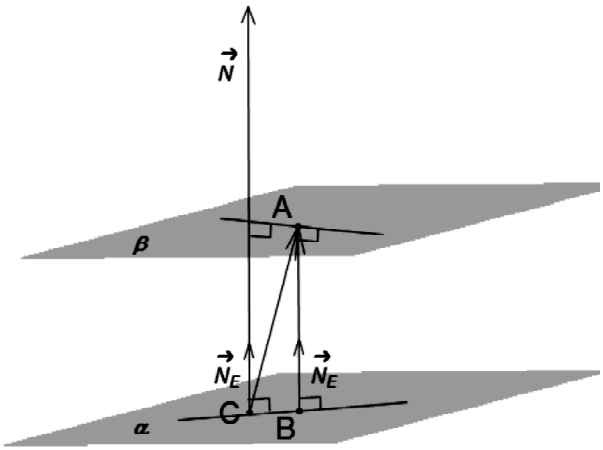

рис. 1б

Таким образом, мы получили одинаковый алгоритм для решения двух наиболее сложных задач стереометрии: вычисления расстояний между скрещивающимися прямыми и расстояний от точки до плоскости.

Действия по вычислению координат вектора, перпендикулярного одновременно двум другим, или совокупность действий, объединяющих решения двух взаимодополняющих задач, образуют упрощенно-когнитивные приемы по вычислению расстояний и углов в пространстве. Комбинации приемов, взятые в определенной последовательности, описывают

короткие алгоритмы решения основных задач на вычисление расстояний и углов в пространстве.

Алгоритмы вычисления расстояний и углов в пространстве

1. Угол между плоскостями

Как известно, наименьший угол между нормалями к двум плоскостям совпадает с углом между плоскостями. Достаточно вычислить координаты произвольных перпендикулярных векторов к плоскостям с помощью действий, показанных выше, и затем вычислить угол между векторами.

2. Расстояние от точки до плоскости

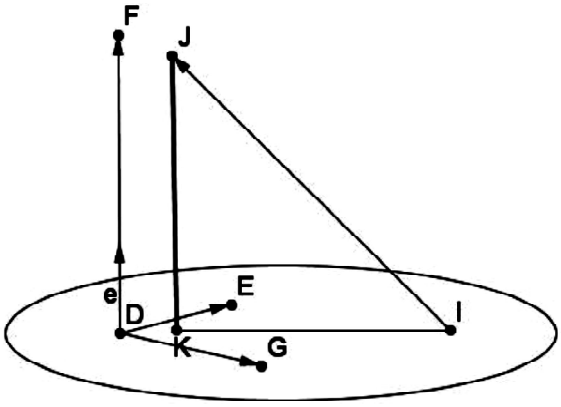

рис. 2

Рассмотрим общую задачу (рис. 2). Нам надо найти расстояние от точки J до плоскости или длину отрезка JK. Пусть векторы $\overrightarrow{DE}$ и $\overrightarrow{DG}$ определяют плоскость.

– Найдем произвольный вектор, перпендикулярный этой плоскости. Пусть это будет вектор $\overrightarrow{DF}$.

– Вычислим единичный вектор $\vec{e} = \overrightarrow{DF}/|\overrightarrow{DF}|$.

– Модуль скалярного произведения векторов $\overrightarrow{IJ}$ и $\vec{e}$ равен расстоянию от точки до плоскости: $|\overrightarrow{IJ}\cdot\vec{e}| = |\overrightarrow{JK}|$ (смотрите пояснения к рис. 1а и 1б).

3. Расстояние между прямыми

Расстояние между скрещивающимися прямыми ***a*** и ***b*** – это длина общего перпендикуляра CM к этим прямым (рис. 3).

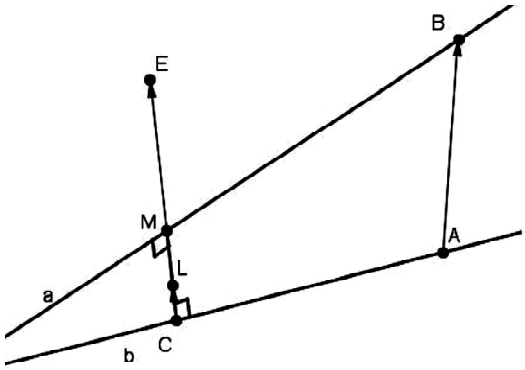

рис. 3

Для вычисления этого расстояния необходимо:

– определить координаты произвольного вектора, перпендикулярного прямым ***a*** и ***b***. Пусть это будет вектор $\overrightarrow{CE}$;

– вычислить координаты единичного вектора, сонаправленного с $\overrightarrow{CL}$, ортогонального ***a*** и ***b*** одновременно $\overrightarrow{CL}=\overrightarrow{CE}/|\overrightarrow{CE}|$;

– найти координаты любого вектора, начало и конец которого лежат на прямых ***a*** и ***b***, в нашем случае $\overrightarrow{AB}$;

– расстояние между прямыми равно модулю скалярного произведения векторов $\overrightarrow{AB}$ и $\overrightarrow{CL}$.

Истинность приведенного рассуждения следует из того, что расстояние между скрещивающимися прямыми совпадает с расстоянием между параллельными плоскостями, в которых лежат эти прямые. Если взять точку на одной прямой (пусть это будет точка B) затем плоскость, которой принадлежит прямая ***b*** (здесь вектор $\overrightarrow{CL}$ перпендикулярен к плоскости), то задача сводится к определению расстояния от точки до плоскости.

4. Угол между прямой и плоскостью

Угол между прямой и плоскостью совпадает с углом между прямой и ее проекцией на эту плоскость.

Для этого рассмотрим вначале теоретическую задачу (рис.4). Назовем угол между прямой и плоскостью – β. Проведем перпендикуляр к плоскости в точке F, тогда $\cos\gamma = \cos(90^0 - \beta) = \sin\beta$, следовательно, можно найти косинус угла между прямой FH и произвольной нормалью к плоскости, которая параллельна прямой

FG и координаты которой можно вычислить упрощенным приемом, описанным ранее. Это и будет синусом угла между прямой и плоскостью

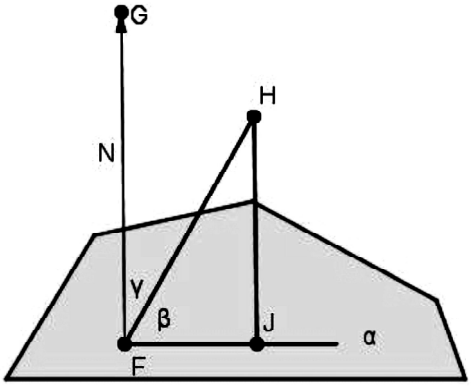

рис. 4

5. Расстояние от точки до прямой

В относительно легких задачах расстояние от точки до прямой легко вычислить, не прибегая к аналитическим методам. Во всех случаях рассматривается треугольник стороны которого или известны, или их легко найти. Затем вычисляется его высота. Эта высота и является расстоянием от точки до прямой. Но в более сложных задачах аналитический способ решения может быть очень полезен. Существует несколько подходов к вычислению этого расстояния. В предыдущих задачах мы использовали идею определения единичного вектора перпендикулярного к двум другим. В этой задаче у нас только один вектор (пусть это будет вектор $\overrightarrow{AB}$), а нам следует определить искомое расстояние *CD* (рис. 5). Задача вычисления единичного вектора, перпендикулярного $\overrightarrow{AB}$ и лежащего в одной плоскости с векторами $\overrightarrow{AB}$ и $\overrightarrow{AC}$, выходит за рамки школьного курса аналитической геометрии и сводится к вычислению определителя третьего порядка, поэтому приведем доступный способ вычисления этого расстояния.

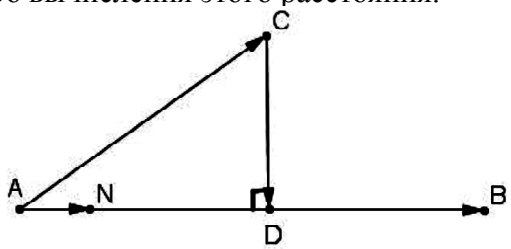

рис. 5

Способ 1:

– находим координаты вектора $\overrightarrow{AB}$ и вычисляем единичный вектор $\overrightarrow{AN} = \overrightarrow{AB}/|\overrightarrow{AB}|$;

– модуль скалярного произведения векторов $\overrightarrow{AC}$ и $\overrightarrow{AN}$ равен длине отрезка *AD* (смотрите пояснения к рис. 1а и 1б);

– по теореме Пифагора найдем расстояние *CD*, предварительно вычислив длину вектора $\overrightarrow{AC}$.

Как видно из описания данных алгоритмов, они содержат один и тот же элемент – вычисление координат вектора, перпендикулярного одновременно двум другим.

В чем заключается преимущество упрощенно-когнитивных приемов перед приемами, предложенными в других пособиях? Понятийный аппарат мал – основан на теореме Пифагора, теореме косинусов для вычисления координат векторов и свойствах скалярного произведения, – но содержателен, так как позволяет решить сложные задачи школьной стереометрии. Алгоритмы вычисления нужных углов и расстояний коротки и не требуют специальных знаний. Даже слабые по способностям к математике школьники способны их быстро усвоить и научиться применять. Кроме того, требуется меньше вычислений и, соответственно, уменьшается вероятность совершения арифметических ошибок.

Эксперимент показывает, что среднеуспевающий ученик, видя положительный результат применения своих знаний, в процессе самореализации увлекается геометрией. И, усвоив решения стереометрических задач упрощено-когнитивными приемами, по собственной инициативе и по подсказке учителя переходит к поиску иных приемов, основанных на пространственных представлениях, которые иногда бывают и короче и красивее.

Приведем пример решения наиболее сложных задач стереометрии: вычисление расстояния между скрещиваюшимися прямыми.

В кубе $ABCDA_1B_1C_1D_1$ с ребром равным

1, найти расстояние между прямыми AB1 и BD. (рис. 6)

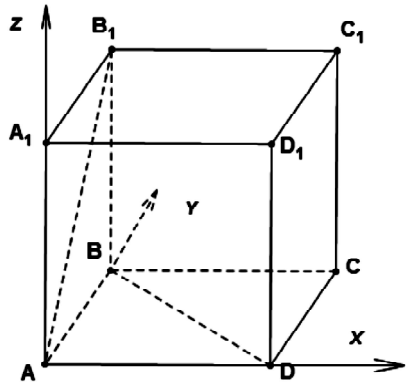

рис. 6

1) Введем систему координат с центром в точке *A*. Ось абсцисс направлена вдоль прямой *AD*, ось ординат – вдоль прямой *AB*, ось аппликат – вдоль прямой AA_1, тогда координаты вектора $\overrightarrow{BD} = (1; -1; 0)$, а вектора $\overrightarrow{AB_1} = (0; 1; 1)$.

2) Найдем вектор единичной длины $\overrightarrow{F_N}$, ортогональный $\overrightarrow{AB_1}$ и $\overrightarrow{BD}$ одновременно. Для этого возьмем любой вектор $\overrightarrow{F_P}$, ортогональный как $\overrightarrow{BD}$, так и $\overrightarrow{AB_1}$. Например, $\overrightarrow{F_P} = (-1; -1; 1)$. Далее положим $\overrightarrow{F_N} = \overrightarrow{F_P} / |\overrightarrow{F_P}| = (-1/3^{1/2}; -1/3^{1/2}; 1/3^{1/2})$.

3) Найдем координаты любого вектора, начало которого лежит на прямой AB_1, а конец – на прямой *BD*. Ясно, что нам подойдет вектор $\overrightarrow{AD} = (1; 0; 0)$.

4) Модуль скалярного произведения векторов $\overrightarrow{AD}$ и $\overrightarrow{F_N}$ совпадает с расстоянием между прямыми AB_1 и *BD*: $|\overrightarrow{AD} \cdot \overrightarrow{F_N}| = 1/3^{1/2}$.

Индивидуальная работа с отдельными слабыми учащимися на начальном этапе эксперимента позволила сделать вывод, что найденные и сконструированные нами приемы удовлетворяют требованиям, предъявляемым к ним (требования описаны в предыдущей статье «Когнитивное развитие и его влияние на самостоятельную познавательную деятельность учащихся при изучении стереометрии»):

• приемы решения задач определяются малым, но содержательным и доступным понятийным аппаратом; как следствие этого, развивают математическую память и возможность быстрого свертывания мыслительных процессов у слабых учащихся, задействованных в эксперименте;

• приемы являются основой для описания коротких алгоритмов, обобщающих максимально возможную стереометрическую тематику. Алгоритмы похожи и просты в применении, что способствовало развитию способности к обобщению математического материала. Применялись они учащимися осознанно, и каждый мог на различных этапах деятельности обосновать совершаемые действия по решению задачи;

• у задействованных в эксперименте учащихся исчезала тревожность от неумения решить задачу и возникала мотивация и готовность к поиску решений, основанных на пространственных представлениях и теоремах планиметрии.

• простота вывода формул для вычисления объемов основных тел позволила слабым учащимся поменять свое отношение к математике, которая больше не воспринималась ими как недоступный учебный предмет.

Данный этап работы с слабоуспевающими учениками показал положительную динамику в их общем психическом (когнитивном) развитии. Большей частью их мыслительная деятельность протекала в *зоне ближайшего развития*, но их когнитивные структуры были готовы к изменениям и переходу на другой уровень. Желание учащихся найти более яркое, не подчиняющееся аналитическому алгоритму решение, явилось тому показателем. Опираясь на данные выводы, можно с уверенностью утверждать, что выработанные нами приемы оправдали свое название «упрощенно-когнитивных».

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Александров П. С. Курс аналит. геометрии и лин. алгебры. – М.: Наука, 1979. – 510 с.
2. Ефимов Н. В. Краткий курс аналитической геометрии. – М.: Наука, 1974. – 267 с.
3. Привалов И. И. Аналитическая геометрия. – СПб: Лань, 2008. – 304 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 378
ББК 74.48
Педагогика и психология

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Доктор педагогических наук В. А. Беляева

В настоящее время высшее образование в России активно развивается и ведущим методологическим принципом при этом является компетентностный подход, акцентирующий аспект становления и развития профессиональной компетентности бакалавров и магистров. В то же время воспитание личностного потенциала обучающегося в вузе остается без должного внимания. В статье рассматриваются теоретико-методологические вопросы воспитания духовно-нравственных ценностей отечественной культуры, определяющие способ самореализации личности в обществе.

Ключевые слова
Компетенции студентов (общепрофессиональные, общекультурные, профессиональные), духовно-нравственное воспитание, становление и развитие личности, отечественная педагогическая культура

В Федеральном государственном образовательным стандарте высшего профессионального образования (ФГОС 3-го поколения) методологической основой определения содержания образования в виде общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций и требований к их формированию у студентов служит компетентностный подход. Соответственно положению Болонского процесса высшее образование приобретает два уровня: бакалавриат и магистратуру. Набор компетенции, подлежащих освоению, определяется в соответствии с профилями изучаемых дисциплин по каждому из направлений образования. Выбор общекультурных компетенций ограничивается профессиональной направленностью будущей специальности выпускника. Задача же воспитания у обучающихся ценностей отечественной культуры явно не выражена, духовно-нравственное становление и развитие личности выпускника высшей школы в процессе освоения требуемых компетенций не предусматривается. Проблема воспитания «человеческого в человеке» лишь декларируется политиками. Практически все профессиональные ориентиры высшего образования (в том числе и общекультурные) направлены на формирование у будущих выпускников профессионального инструментария для достижения финансового успеха (быть конкурентно способным). «Воспитание, в основном, нацелено на формирование человека вовне: как буду выглядеть в обществе, какое место в нем займу, какую карьеру сделаю,

какой у меня будет дом, машина и многое другое… А вот внутренняя культура, внутренне содержание, наполнение духовного мира человека чаще всего не воспитываются» [4, 23].

Вместе с тем, в философии, психологии и педагогике существует представление о личности в двух ипостасях: «сущность» – метафизический способ бытия и «существование» (жизненная практика) – эмпирическое бытие». Оба способа формируют у человека иерархию ценностных жизненных ориентиров (ценностные основания семейной жизни, отношения к людям, Отечеству и другие). То есть, главным в человеке является не только его сущность, приобретаемая от рождения, но и процесс его существования – способ самореализации в процессе жизнедеятельности. И, если человек рождается с присущими ему потребностями и способностями, которые К. Д. Ушинский определяет как «врожденные стремления к сознательной деятельности, ибо эта причина лежит в нас самих, а не вне нас» [8, 276].

У каждого человека существует вполне определенное бессознательное врожденное стремление, ощущаемое в чувствованиях, сопровождающихся представлениями и порождающими в итоге сознательное желание или нежелание совершить те или иные действия, обусловленные присущими от рождения потребностями и способностями. Все это требует воспитание личности во всей ее полноте: биологического, психического, социального и, прежде всего, – духовного и душевного. Г. Ноль, О. Больнов, М. Бубер и другие ученые «обсуждали главный вопрос педагогической антропологии – вопрос об открытости и незавершенности сущности человека; именно в этом положении они находили свободу действий для педагога» [7, 35]. Задача воспитания – целенаправленно и системно способствовать развитию внутреннего мира человека является предметом исследования Б. С. Братусь, В. П. Зинченко, А. В. Камкин, А. А. Корольков, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков и другие).

К сожалению, в современном содержании знаний педагогической антропологии не представлены знания о, прирожденно приобретаемых каждым родившимся человеком, родовых потребностей и способностей духовной и душевной жизни. Родовые потребности человека: быть любимым; познавать окружающий мир; осмысливать высшие жизненные ценности бытия; чувствовать себя свободным; быть волевым; испытывать чувство веры (духовный идеал). Родовые способности человека: мыслить (рассудок и разум); любить (сердечные чувствования); чувствовать голос совести (оценивать справедливость своего действия по отношению к другому, окружающему миру); проявлять волю (действовать в достижении поставленной цели); познавать окружающий мир и самого себя. Становление личностной иерархии соответствующих ценностей у каждого человека происходит в процессе эмпирического бытия, то есть в процессе всей жизненной практики от самого рождения.

Признание родовых потребностей и способностей человека обусловливает целесообразное и системное воспитание, предусматривающее разработку и реализацию нового психолого-педагогического подхода, способствующего включению личности в саморазвитие присущих ему потребностей и способностей. Это будет являться базисом духовно-нравственного становления и развития человека (одной рефлексией здесь не обойтись). Все другое (присвоение формируемых воспитателем ценностей, способностей правильно ориентироваться и действовать в общественной жизни и другое) будет сопутствующим (своего рода «надстройкой») в организации воспитательной деятельности психолога и педагога.

Сопоставление родовых потребностей и способностей человека выявляет их непосредственную взаимосвязь и взаимо-

действие. Так, наличие родовых потребностей полагает для возможности их реализации наличие соответствующих способностей. Здесь встает вопрос о наличии у человека возможностей собственных усилий (действий, деятельности), необходимых для развития заданных от рождения потребностей и способностей по реализации врожденных стремлений, переживаемых в чувствованиях. «Речь должна идти о развитии по сущности человека – о саморазвитии – как фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни; способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [5, 179].

Таким образом, самость человека выражается в способности самосозидания, выстраивания недостающего в своей незавершенности; возможности свободно воспринимать особенности окружающего пространства и реагировать на происходящие в нем события соответственно своей индивидуальности. Задачей воспитания становится задача активации (включения) человека в саморазвитие и самовоспитание, оказание ему необходимой поддержки и помощи в этом сложном и постоянно изменяющемся процессе. Образование здесь выступает своего рода воспитательным инструментом, использование которого осложняется изоморфизмом и синергией внешних влияний, в том числе и педагогических воздействий. Приоритет же в осмыслении и присвоении ценностей в контексте духовной и душевной жизни и практики бытия человека в обществе (образовательном пространстве вуза) принадлежит личности, свободно творящей процесс самосозидания. Воспитатель призван создавать педагогические условия, активизирующие возрастание потребностей личности в самопознании и самооценке своих родовых потребностей, способностей и возможностей саморазвития посредством освоения приобретаемых знаний из теорий образования и реальной практики собственной жизни и жизни других людей. Вся сложность в организации воспитательного воздействия состоит в организации таких условий, которые не навязчиво, но системно побуждают личность к субъектной деятельности по развитию заданных ей при рождении потребностей и способностей. Причем, вид и содержание этой деятельности определяются личностью по собственной инициативе или посредством самостоятельного выбора из предлагаемого преподавателем набора различных ее видов, форм и методов осуществления (педагогический инструментарий). В процессе такой субъектной деятельности будет происходить не только самопознание и осмысление личностью себя, но и переживание духовных и нравственных ценностей, сопровождающих действия и деятельность самого делателя. Процесс интериоризации этих ценностей во внутренний мир личности здесь будет вполне закономерным: «личность рождается при решении экзистенциальной задачи овладения сложностью собственного бытия» [3, 16].

Не менее сложной задачей педагога является задача прогнозирования иерархии духовных и нравственных ценностей бытия молодого человека в русле саморазвития родовых потребностей и способностей, выстраивания ценностно-смысловых ориентиров его самореализации в окружающем образовательном пространстве учебного заведения и социуме. При этом возникает вопрос: как же может быть представлен психолого-педагогический механизм воспитательного процесса, направленного на духовно-нравственное воспитание личности? По-видимому, здесь невозможно обойти стороной интеграцию знаний науки и религии, теории и практики относительно духовной и душевной сущности человека. Именно такой подход позволит восполнить недостающую базисную основу ориентации образования на «живое», личностное знание духовно-нравственных основ бытия чело-

века в мире. Эта обобщенная идея убедительно раскрывается в трудах выдающихся отечественных деятелей XIX века (П. Я. Чаадаев, В. С. Соловьев, С. Н. Трубецкой и др.). «Живое мировоззрение каждого человека,… всегда и неизменно слагается из элементов трех разных порядков: из эмпирических познаний о вещах и явлениях мира, из философских определений конечной идеи мира и из религиозных созерцаний законченной картины мира. Такой состав живого мировоззрения необходимо определяется как научно-теоретическими, так и жизненно-практическими интересами человеческого мышления;…» [2, 438]. В данном отношении справедливо и утверждение В. И. Слободчикова «Принципиально необходима гармонизация систем знаний христианской антропологии – как учения о происхождении и назначении человека, психологической антропологии – как учения о закономерностях развития человека в онтогенезе и педагогической антропологии – как учении о становлении базовых способностей, сущностных сил человека в образовании».

Практическое подтверждение данной идеи наблюдается как никогда в наши дни. «Цивилизация, построенная только на светских, материальных условиях, неизбежно будет деградировать» [1, 29]. Деформация и размывание духовно-нравственных ценностей отечественной культуры в современной России достигло невероятных размеров. В настоящее время наблюдается активное движение общественности к возрождению исконно русских православных ценностей бытия человека в обществе, воспитанию молодого поколения посредством осмысления и приобщения к духовному наследию России. Важная роль в решении проблемы формирования у молодежи ценностно-смысловых ориентиров жизнедеятельности человека отводится высшим учебным заведениям, определяющим не только подготовку высококвалифицированных специалистов, но и деятелей в сфере социальной жизни в стране. В вузах России в системе научно-исследовательской деятельности создаются научно-образовательные центры, целью которых является изучение богатейшего наследия отечественной культуры воспитания и внедрение в практику образовательного процесса (при соответствующей адаптации к современным условиям вузовского образования) методики духовно-нравственного воспитания, самовоспитания и саморазвития студентов. В Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина Центр православной педагогики (созданный в 1995 г.) с сентября 2010 г. реорганизован в Научно-образовательный центр духовно-нравственной культуры и воспитания.

Ежегодно проводятся традиционные Международные Покровские Образовательные Чтения «Философско-педагогические и религиозные основания образования: история и современность», межвузовские студенческие конференции «Мой духовный мир и я в этом мире», творческие вечера-встречи студенческой молодежи «Взгляд в будущее», «Путь к себе» и другие. Целью встреч является обмен мнениями о непреходящих духовных и нравственных ценностях отечественной культуры в жизни человека. В них принимают участие студенты Рязанского государственного университета (историки, филологи, будущие учителя иностранных языков, естествознания, физики и математики, теологи), медицинского университета, курсанты военно-десантного училища и других вузов. Каждая из групп студентов представляет свое творческое задание (защита научного проекта, доклад, инсценировка, песня, стихотворение, игра, и др.), в котором выражает свое мнение о роли и значимости духовных и нравственных ценностей как основ ценностно-смысловых ориентиров решения человеком различных жизненных ситуаций; обсуждает и принимает решение по различным задачам и проблемам студенческой жизни в контексте будущей профессиональной де-

ятельности и проблемам будущей молодой семьи и другие.

На основе изученных методических материалов В. Х. Манерова «Психодиагностика духовно-нравственной сферы личности» (Российский государственный университет имени А. И. Герцена) студенты 3 курса РГУ имени С. А. Есенина (факультет истории и международных отношений) разработали собственный вариант анкеты для исследования уровня сформированности патриотических ценностей у студентов и курсантов. Было обследовано более 300 человек (курсанты 2-3 курса военно-воздушного командного училища имени В. Ф. Маргелова и студенты РГУ имени С. А. Есенина). В результате студентами был проведен статистический, математический анализ данных в сравнительном аспекте. Студентов интересовал вопрос, насколько ответы студентов по результатам анкет коррелировали с ответами студентов. В результате был сделан вывод, о том, что уровень сформированности патриотических ценностей более высок у курсантов, чем у студентов. Так, например, при ответе на вопрос «считаете ли вы себя патриотом» только 42 % студентов ответили «скорее да, чем нет», тогда как 83% курсантов ответили однозначное «да». В то же время исследователям-студентам удалось выявить схожие приоритеты и ценности, которые ценят молодые люди в жизни. Такими ценностями стали «готовность помочь другу в трудную минуту», «взаимопонимание и честность», «интеллектуальные, творческие и профессиональные способности», которые особенно высоко ценятся в дружеских объединениях студентов и курсантов. Все это говорит о том, что именно духовно-нравственные ценности занимают доминирующее место в отношениях с сокурсниками (так, например, студенты и курсанты отметили, что более всего ценят «порядочность и принципиальность»). А иерархия ценностей, которые, как считают обследуемые, у них ярче всего выражены, представлена так: любовь (духовая и физическая) (1), наличие хороших и верных друзей (2), развитие (постоянное духовное и физическое совершенствование) (3), воспитанность (4), ответственность (5), честность (6), чуткость (7). Все это свидетельство того, что обучающаяся молодежь ориентирована на духовные и нравственные ориентиры в отношениях с другими и целенаправленная деятельность по их формированию в высших учебных заведениях является необходимой потребностью самих студентов.

В рамках Центра функционирует научная школа по исследованию проблем образования молодежи в контексте духовного наследия педагогической культуры России (руководитель: доктор педагогических наук, профессор В. А. Беляева). На исследовательских материалах аспирантов и соискателей в Научно-образовательном центре защищено более 30 кандидатских диссертаций. В перспективе необходима организация научного поиска ответа на вопросы:

• каковы сущность и содержание профессиональной компетентности преподавателя вуза, способного к духовно-нравственному воспитанию студентов на основе ценностей отечественной культуры;

• каковы методологические основы духовного и нравственного воспитания студенческой молодежи;

• каковы формы и методы, способствующие включению студентов в самовоспитание ценностно-смысловых ориентиров духовно-нравственного становления и развития в условиях образовательного пространства вуза.

Научный поиск ответов на эти вопросы предполагает расширение исследований, направленных на выявление ценностно-смысловых педагогических ориентиров отечественной культуры духовно-нравственного воспитания студенчества, разработки новых психолого-педагогических подходов к воспитанию не только специалистов, но и патриотов Отечества.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Мень Александр. Русская религиозная философия. – М., 2008. – С. 29.
2. Несмелов Виктор. Наука о человеке. – Санкт-Петербург, 2000. – С. 438.
3. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. – М., 2002. – С. 16.
4. Киселев А. Ф. Выбор // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 23.
5. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. – Биробиджан, 2005.
6. Слободчиков В. И. Духовные проблемы человека в современном мире // Педагогика. – 2008. – № 9.
7. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Екатеринбург, 2010. – С. 35.
8. Ушинский К. Человек как предмет воспитания. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004.
9. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М., 1994. – С. 381.

МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА

УДК 378:159.9-027(045)
ББК 88.4
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СТУДИИ: МЕХАНИЗМЫ, СТАДИИ, КРИТЕРИИ ДЕЙСТВЕННОСТИ *

Доктор педагогических наук Ю. В. Варданян
О. С. Валуев
Г. В. Пильщикова

В статье охарактеризована работа студенческой студии развития психологической безопасности субъектов образования. Большое внимание уделено освещению основных механизмов реализации и развития психологической безопасности. Авторами обоснованы стадии освоения организационно-технологической основы обеспечения и развития психологической безопасности, раскрыты качественные изменения её содержания, критерии действенности возникающих психических новообразований.

Ключевые слова
Психологическая безопасность, субъект образования, студенческая студия, механизмы и стадии развития психологической безопасности, критерии действенности психических новообразований

В жёстких условиях развития современного мира человек оказался втянутым в необратимую гонку инноваций, в которой нет правых и виноватых, но есть победители и проигравшие. Многое определяет скорость мышления и производства, постоянно растущий ритм самой жизни, быстро сокращающееся время жизни новшества. Бурное развитие техники и технологий, экологические и политико-экономические кризисы, природные катаклизмы, боевые конфликты – лишь часть окружающей действительности, бежать от которой становится невозможно. Время требует от человека серьёзных шагов по изменению себя и всего мира. «Сохранение мира и жизни на Земле становится определяющей ценностью нового мироустройства» [8. С. 95].

В условиях глобализации повышается опасность любого человеческого решения и действия. Поэтому сегодня невероятно важно принимать неординарные самостоятельные решения, уметь изменять ракурс видения ситуации или объекта, успевать действовать в условиях ограниченности времени, генерируя большое количество новых оригинальных идей, выстраивать

*** Исследование проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012-2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России».**

стратегии развития самого себя, группы и т. д. Исходя из этого, современный человек испытывает потребность в психологической безопасности. Она переживается в разных формах (нужды в защищённости, стабильности, отсутствии страха, тревоги и хаоса, порядке, законе, ограничениях, свободе, «легкости жизни», отсутствии рамок и границ и т. д.). Эта противоречивая потребность вызвана тем, что много возникающих проблем и трудностей обусловлено действием многочисленных «источников психологической угрозы, наносящих значительный ущерб психическому и психологическому здоровью личности: вызывающих негативные эмоциональные переживания, проблемы в области межличностных отношений, замедление интеллектуального развития и т. д.» [6. С. 85].

Недостаточная разработанность научных и практических основ, обеспечивающих профилактику психологических угроз и развитие психологической безопасности человека «усиливает риск причинения заметного ущерба его психическому и психологическому здоровью, значительно препятствует выработке позитивной жизненной стратегии достижения успеха и ее самореализации» [1. С. 72]. Это касается, в первую очередь, ключевых методологических оснований: духовно-экзистенциальных, философских, парадигмальных, обще- и метанаучных, субъектно-развивающих, компетентностно-обусловленных, терминологических. Рассмотрим общее обоснование терминологического аппарата, содержательно касающегося вопросов развития психологической безопасности субъектов образования в педагогическом вузе.

Под психологической безопасностью понимаем состояние устойчивой защищённости внутреннего мира, уверенности в собственной готовности и возможности предотвращать и преодолевать негативные воздействия (внешние и внутренние) на него, способности пластично, мобильно, эффективно реагировать на различные опасности, риски, угрозы его дестабилизации. Развитие психологической безопасности субъекта образования – процесс диалектического обращения (функционирования), возвращения (стабилизации) и превращения (трансформации) психологической безопасности субъектов образования, организуемый в системе совместной творческой деятельности.

Возможно стихийное или целенаправленное освоение в деятельности путей реализации психологической безопасности человека на определённом возрастном этапе (через создание, организацию, обеспечение, насыщение психологически благоприятной и комфортной среды; овладение способами и средствами её организации для себя и других; практическое профессиональное применение полученных навыков и др.). Мы полагаем, что в онтогенезе естественно (природно) развиваются или целенаправленно (образовательными средствами) формируются в особом пространстве взаимодействия человека основные механизмы реализации его психологической безопасности, к которым относятся:

– интериоризация↔экстериоризация;
– интеграция↔дезинтеграция;
– универсализация↔уникализация.

Отсюда возникает потребность в целенаправленной систематической работе по психолого-педагогическому сопровождению субъекта психологической безопасности. Психолого-педагогическое сопровождение целенаправленного воздействия на механизмы реализации психологической безопасности субъекта образования на разных возрастных этапах приводит к конструированию в пространстве и времени процесса развития и достижения последовательных позитивных изменений компетентности в реализуемой области. В результате развития психологической безопасности субъект образования приобретает компетентность в области профилактики психологических опасно-

стей и угроз, нейтрализации их деструктивного влияния, восстановления устойчивости состояния психологической защищенности и благополучия.

Для освоения организационно-технологических основ достижения подобного результата при научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева создана студенческая психологическая студия. Руководители вуза подчеркивают, что «Вовлечение студентов в деятельность лабораторий – важное направление интеграции научной и образовательной деятельности» [3. С. 64]. Открытие студии вызвано необходимостью модернизации системы работы со студенческой молодежью с учетом современных реалий, когда преподаватель сотрудничает со студентами не только в образовательном процессе, но и в решении сложных жизненных задач, становится вдохновителем творческого процесса, обеспечивающего реализацию «жизненных стратегий культурно-продуктивной личности в условиях меняющейся социокультурной ситуации соответственно именно созидательно-преобразующему типу регуляции времени жизни» [2, с. 15].

Студенческая психологическая студия – это одно из инновационных подразделений вуза, которые «позволяют задействовать наиболее талантливую молодежь, обеспечивать разноплановую профессиональную самореализацию и создавать условия для непрерывного профессионального роста и самосовершенствования» [4. С. 30]. В студии развернута самоорганизующаяся профессионально ориентированная система деятельности студентов, в ходе которой возникает возможность освоения механизмов реализации собственной психологической безопасности и психолого-педагогического сопровождения её развития у других субъектов образования. Это приводит к ряду качественных изменений ее состояния, механизмов реализации и сопровождения:

• интериоризированная психологическая безопасность, возникающая в студии и обеспечиваемая во внешней среде другими людьми, субъективно воспринимаемая, усваиваемая, аккумулируемая в виде опыта (как состояние защищённости от психологических угроз или опасностей);

• экстериоризированная психологическая безопасность, субъективно отражаемая как состояние защищённости от психологических угроз или опасностей в процессе объективной реализации (самореализации) во внешней среде через практическое применение собственного опыта в определении опасности/безопасности;

• интегрированная психологическая безопасность, целостно и объективно самообеспечиваемая (через гармоничное сочетание интериоризированной и экстериоризированной психологической безопасности), действующая как единство психических явлений: свойства защищённости от внешних и внутренних психологических угроз или опасностей, процесса реализации психологической безопасности, субъективно переживаемого состояния психологической защищенности и благополучия;

• дезинтегрированная психологическая безопасность, целостно и объективно самообеспечиваемая, действующая как единство психических явлений (свойства защищённости от психологических угроз или опасностей, процесса реализации психологической безопасности, субъективно переживаемого состояния психологической защищенности) и потенциально подготовленная (на уровне процессов, свойств и состояний) к ее субъектному преобразованию и развитию в процессе взаимодействия с другими;

• универсализированная психологическая безопасность, свободно и оп-тимально субъектно реализуемая (самореализуемая) в системе группового взаимодей-

ствия, направленная на создание, организацию, обеспечение и реализацию собственной психологической безопасности и предоставляющая возможность психолого-педагогического сопровождения процесса конструирования пространства ее реализации и развития у других людей (с включением их в совместную деятельность);

• уникализированная психологическая безопасность, эвристически приобретаемая и спонтанно реализуемая параллельно в двух процессах: психолого-педагогического сопровождения процесса конструирования пространства реализации (самореализации) и развития (саморазвития) психологической безопасности; профессионально-личностного, духовного совершенствования, создания приоритета внутренних смысложизненных ориентиров перед внешними.

Организуемая в воспитательной среде педагогического вуза, наряду с другими объединениями студенческая психологическая студия призвана решать задачи формирования личностных качеств студента «с учетом будущей профессиональной деятельности, а также оказания ему помощи в выстраивании образовательной траектории без ущерба психическому и физическому здоровью» [5. С. 84]. Условно можно выделить два этапа действия студии:

• индивидуально-личностный, заключающийся в освоении механизмов реализации собственной психологической безопасности и организационно-технологической основы психолого-педагогического сопровождения субъектов образования разных возрастных групп в процессе конструирования пространства обеспечения и развития психологической безопасности (интериоризации, экстериоризации, интеграции и дезинтеграции);

• социально-групповой, направленный на освоение универсализации и уникализации как механизмов развития психологической безопасности, обеспечивающих сопряжение процесса реализации и развития собственной психологической безопасности с применением организационно-технологической основы психолого-педагогического сопровождения других субъектов образования разных возрастных групп в процессе конструирования пространства обеспечения и развития психологической безопасности.

Деятельность субъектов образования в студенческой психологической студии многоаспектна. С одной стороны, она позволяет «стимулировать самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, непрерывное уточнение самооценки и стремление к повышению ее адекватности (т. е. все те процессы, из которых складывается самопознание и которые помогают человеку «открывать» себя заново)» [7. С. 77]. С другой стороны, эта деятельность обеспечивает индивидуально-психологическую основу самореализации психологической безопасности и социально-психологическую основу ее обеспечения и развития в групповом взаимодействии.

Процесс освоения организационно-технологических основ обеспечения и развития психологической безопасности субъектов образования в студенческой психологической студии имеет 4 условно-отличительные стадии:

1) Стадия созерцания: механизм интериоризации осваивается субъектом образования через развитие субъективно воспринимаемого, усваиваемого, аккумулируемого (в качестве опыта) состояния защищённости от внешних и внутренних психологических угроз или опасностей. Субъект только воспринимает наличие или отсутствие психологической безопасности. Данная стадия обеспечивает решение следующих задач:

– расширение, уточнение и конкретизация представлений о прекрасном/безобразном и добре/зле, которые ложатся в основу представлений о безопасности/опасности;

– организация и обеспечение действия объективных условий для восприятия, усвоения и аккумулирования субъектом об-

разования опыта распознания и сохранения состояния защищенности от внешних и внутренних психологических угроз или опасностей;

– создание психологически безопасной среды раскрытия творческого потенциала субъектов образования;

– освоение способов самостоятельного определения личного состояния как опасности/безопасности на основе категорий добра/зла.

Критериями действенности на стадии созерцания выступают: сформированность состояния защищенности от внешних и внутренних психологических угроз или опасностей; наличие адекватных субъективных представлений о безопасности/опасности; умение отличать ситуации безопасности/опасности.

2) Стадия выражения: через механизм экстериоризации благодаря накоплению практического опыта в определении опасности/безопасности, добра/зла происходит развитие внутренней свободы и объективной возможности реализации этого опыта во внешней среде. Субъект образования приобретает рефлексивный опыт участия в обеспечении собственной психологической безопасности (организуемой и обеспечиваемой другими), субъективно отражаемый как состояние психологической защищённости и благополучия. К задачам, разрешаемым на данной стадии, относятся:

– организация и обеспечение объективных условий для эффективного применения человеком собственного опыта определения опасности/безопасности, добра/зла, дружбы/вражды в различных ситуациях;

– содействие творческому объединению, продуктивному взаимодействию и общению с другими субъектами образования;

– предоставление новых возможностей для психологически безопасного самовыражения в социуме.

Критериями действенности на стадии выражения являются: чувство защищённости от негативных психологических воздействий со стороны партнёров по взаимодействию; удовлетворённость межличностными взаимоотношениями и собственными ожиданиями.

3) Стадия достижения: через механизм интеграции субъект образования достигает состояния психологической безопасности, приобретает свойство психологической защищённости, осознанно самообеспечивает психологически благоприятную среду себе и осуществляет систему психолого-педагогического сопровождения других. На данной стадии разрешаются следующие задачи:

– создание условий для развития ценностно-смысловой основы самообеспечения психологической безопасности субъекта образования;

– организация психологически благоприятной среды для самосозидания личности будущего профессионала, системы его смысложизненных ориентиров, способствующих дальнейшему совершенствованию.

Критериями действенности на стадии достижения выступают: степень осознанности индивидуальных смысложизненных ориентиров; принятие свободы и ответственности за себя и других на основании собственных ценностно-мировоззренческих представлений; расширение круга социально безопасных контактов, отношений, связей; рост стремления к самопознанию и самосовершенствованию; чувство защищенности от негативных психологических воздействий со стороны партнеров по взаимодействию.

4) Стадия распространения: на основании механизма дезинтеграции первоначально происходит осознание расхождения между личным опытом самообеспечения психологической безопасности и возникающей психологической готовностью к освоению путей создания, организации, обеспечения, развития социального пространства действия индивидуальной психологи-

ческой безопасности. Включение в дальнейшем механизмов универсализации и уникализации способствует расширению пространства психологической безопасности, его наполнению психологическими ресурсами субъектов образования и самообразования за счет синхронизации и гармонизации проявлений доверия и принятия в процессе взаимодействия. Субъект самообразования самостоятельно создает, организовывает, обеспечивает психологическую безопасность для себя и других. Стадия способствует решению следующих задач:

– создание, организация, обеспечение психологически комфортной и безопасной среды для себя и других;

– обеспечение психолого-педагогического сопровождения субъектов образования и самообразования в процессе конструирования, реализации и развития психологической безопасности.

Критерии действенности на стадии распространения: самообеспечение психологической безопасности; освоенность организационно-технологической основы психолого-педагогического сопровождения субъектов образования и самообразования в процессе конструирования, реализации и развития психологической безопасности и пространства ее действия.

Таким образом, студенческая психологическая студия является перспективной системой взаимодействия и взаиморазвития психологической безопасности не только в рамках педагогического вуза, но города, республики, страны. Включённая в сеть аналогичных объединений (реально и виртуально) и поддерживаемая рядом дополнительных условий (информационных, телекоммуникационных, финансово-экономических, юридических и других), студенческая студия может стать ключевым элементом мировой системы антропологического сопровождения субъектов образования и самообразования в духовно-созидательном развитии глобальной психологической безопасности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Варданян, Ю. В. Проблемы исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности и обоснования стратегий её реализации / Ю. В. Варданян // Российский научный журнал. – 2012. – № 5(30). – С. 71-76.

2. Замкин, П. В. Проблема культурной продуктивности личности в меняющейся социокультурной ситуации / П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4(8). – С. 13-17.

3. Кадакин, В. В. Педагогический вуз как базовый центр подготовки учителя / В. В. Кадакин, Т. И. Шукшина // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – С. 60-67.

4. Карпунина, О. И. Факультет психологии и дефектологии: инновации и перспективы развития / О. И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – №2(10). – С. 28-31.

5. Кутняк, С. В. Карьерообразующий потенциал воспитательной среды / С. В. Кутняк // Высшее образование в России. – 2012. – № 5. – С. 79-84.

6. 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.

7. 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.

8. Сотникова, Н. Н. Философско-гуманистические и гуманитарные основы образования / Н. Н. Сотникова // Российский научный журнал. – 2012. – № 5(30). – С. 90-96.

МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА

УДК 378:159.9:796-027(045)
ББК 88.4
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТА СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Доктор педагогических наук Ю. В. Варданян
Кандидат филологических наук Л. В. Варданян

В статье выделены и охарактеризованы современные отечественные и зарубежные тенденции экспериментального исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности. Большое внимание уделено раскрытию деятельности научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования», обеспечивающей комплексное изучение и формирование компетенций в области распознания и преодоления психологических опасностей и угроз, возникающих в образовании и спорте. Экспериментально обоснована возможность подготовки будущих педагогов-тренеров и спортсменов к обеспечению психологической безопасности субъекта спортивной деятельности.

Ключевые слова
Психологическая безопасность, психологическая угроза, субъект спортивной деятельности, психологическая подготовка педагога-тренера, коучинг, стратегии развития

Современная Россия, озадаченная подготовкой к Зимним Олимпийским играм-2014 и ряду других мировых спортивных форумов и чемпионатов, проявляет усиленный возрастающий интерес к спорту. Этим вызвано увеличение количества исследований, посвященных спортивной тематике в целом и ее психологическому аспекту в частности. Они сосредоточены на обосновании и апробации конструктивного решения многих психологических проблем в спортивной деятельности. К ним относится необходимость мобилизации победного духа перед стартом, обуздания эмоциональной напряженности при решении ответственных спортивных задач, минимизации прессинга требования победы в соревновательной ситуации с равными или более сильными соперниками в условиях возрастающей конкуренции и др.

Современный спорт объединяет много групп участников тренировочной и состязательной деятельности, связанных с

*** 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».**

ней в разном качестве (спортсменов, тренеров, менеджеров, спортивных врачей, диетологов, судей, комментаторов, болельщиков, попечителей, спонсоров и др.). События, происходящие с ними или специально созданные ими, содержат много психологических источников, обеспечивающих поддержание или притеснение внутренней и внешней безопасности, ее развитие или разрушение. Достаточно часто ожидания и надежды человека, связанные с конкретным спортивным событием или его эпизодом, расходятся с достигнутым исходом. Тогда 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. Одна и та же спортивная ситуация может конструктивно или деструктивно повлиять на психологическую безопасность прямых или косвенных участников спортивного события в зависимости от его отражения, возникающего переживания, соотношения ментальных и эмоциональных доминант, последующей оперативной или отсроченной интерпретации. Если данное событие в силу действия разных причин имеет для человека личную значимость или значимо для его референтной группы, то в этих условиях возникает реальная почва для дестабилизации его психоэмоционального состояния и обостренного реагирования на происходящее. Поэтому важно определить пути преодоления подобных проблем в процессе экспериментального исследования психологической безопасности в спорте.

Анализ отечественных и зарубежных источников показал, что психологическая безопасность в основном рассматривается в контексте исследования других проблем: при решении вопросов обеспечения национальной и информационно-психологической безопасности, безопасности образовательного пространства, профессиональной подготовки будущих педагогов в области социальной безопасности и ряда других (И. А. Баева [1], Г. В. Грачев [5], П. А. Кисляков [6], Т. И. Колесникова [7] и др.). В работах таких исследователей, как С. М. Рябцев и Т. Н. Васильева [13], J. Jones с коллегами [19], L. Kipp и M. Weiss [22] и др. ставятся вопросы психологической безопасности спортсменов в контексте изучения устойчивости физиологических и психологических функций, конкурентоспособности, ориентации в команде, моральной устойчивости, эмоционального контроля, позитивного отношения, обращается внимание на безопасность сознания, удовлетворение потребности в благополучии.

Анализ показывает, что некоторые понятия, используемые в конкретных исследованиях (уверенность, здоровье, воздействие, напряжение и др.) сами по себе не имеют непосредственного отношения к безопасности. Однако в определенном контексте они приобретают специфическую окраску, способствуя выражению смысла психологической безопасности: психологическая уверенность, психическое здоровье, психологическое воздействие, эмоциональное напряжение и др. Так, А. В. Мищенко [10], Ch. Lacroix и S. Perreault [23], M. Fry с коллегами [18], G. Stewart и A. Nandkeolyar [26] и др. подчеркивают, что в тренировочной и соревновательной деятельности часто возникают негативные эмоциональные состояния, имеющие значительные психологические последствия, и доказано, что непосредственным результатом становится понижение уровней мотивации и результативности спортивной деятельности.

Многие авторы обращают внимание на отсроченные последствия негативных эмоциональных переживаний. В работах K. Alexander и A. Stafford [16], A. Christie и J. Barling [17], L. Kahle и C. Riley [20] и др. исследованы такие последствия, как повышение уровня личностной тревожно-

сти, подозрительности и недоверчивости, осложнение межличностных отношений с агрессором и другими людьми. В них подтверждается тенденция непосредственного воздействия приобретенного негативного опыта на увеличение частоты появления склонности к деструктивному реагированию на нежелательное влияние (контрманипулирование, ответная агрессия, физическая расправа и т. д.).

Большой пласт работ поднимает вопросы психологической подготовки тренера, влияющей на разные аспекты безопасности спортсменов. Так, G. Kerr и A. Stirling провели исследование, в котором приняли участие родители детей, занимавшихся спортом высоких достижений и уже завершивших свою спортивную карьеру. В частности, были проанализированы размышления родителей об эмоциональных переживаниях детей, связанных с оскорбительным поведением тренера (крик, пренебрежительные комментарии и т. д.). Исследование показало, что в большинстве случаев родители принимают сторону тренера ради успешности спортивной карьеры своего ребенка, так как «социализированы в культуру профессионального спорта и могут стать безмолвными наблюдателями переживаний своих детей, касающихся эмоциональных оскорблений (parents are socialized into the culture of elite sport and can become silent bystanders to their children's experiences of emotional abuse)» [21. С. 191]. R. Zakrajsek, S. Martin и S. Zizzi установили, что прошлый опыт коучинга, возраст и уровень образования футбольного тренера влияют на его отношение к действию таких четырех факторов, как «толерантность к позору, уверенность в спортивной психологической консультации, личная открытость и культурные предпочтения (stigma tolerance, confidence in SP consultation, personal openness, and cultural preferences)» [28. С. 461], формируя его готовность/неготовность использовать психологические услуги. В одном из экспериментальных исследований в процессе тренировки спортсменов по гребле на основе наблюдения способности английских тренеров точно идентифицировать тип, характер и выбор времени для устных инструкций (которые записывались, а затем сравнивались с теми, которые тренеры смогли восстановить в памяти по окончании тренировки), S. Millar, A. Oldham и M. Donovan пришли к выводу о том, что «Восприятие тренеров не соответствовало записанным данным, что подчеркивает необходимость разработки методов, которые увеличивают самоосознанность тренера (Coaches' perceptions did not match recorded data, highlighting the need to develop methods which increase coach selfawareness)» [24. С. 503]. P. Olusoga с коллегами провели в Великобритании углубленное интервьюирование элитных тренеров с международным опытом и установили, что они «сталкивались с широким спектром стрессоров (например, конфликт, давление и ожидание, беспокойство спортсменов, подготовка к соревнованиям, изоляция) (coaches experienced a wide range of stressors (e. g., conflict, pressure and expectation, athlete concerns, competition preparation, isolation))» [25. С. 442]. Этим обусловлена мысль многих отечественных и зарубежных авторов о необходимости психологических навыков для тренеров, обладание которыми способно помочь им справиться с разнообразными требованиями современного коучинга. Проведенный анализ экспериментальных исследований, связанных с психологической безопасностью субъекта спортивной деятельности, вывел на значительное количество работ зарубежных и отечественных авторов, которые, на первый взгляд, не имеют к ней отношения, а в действительности значительно опредмечивают представления о ней. Тем не менее, необходим переход от фрагментарного и аспектного изучения проблемы психологической безопасности в спорте к ее комплексному и целостному решению,

так как в настоящее время она является самостоятельным предметом исследования лишь в работах нескольких авторов.

К их числу относятся, в частности, члены научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева. В характеристике их деятельности Y. V. Vardanyan и E. N. Ruskina подчеркивают, что «в лаборатории апробированы разнообразные пути выработки компетентностной и субъектной основы развития психологической безопасности в сферах образования и спорта (The laboratory tested various ways of creation of competence and subjective basis for the development of psychological safety in the areas of education and sports)» [27. С. 967]. Н. А. Вдовина спроектировала модель развития профессионально-ценностных ориентаций педагога, внедренную в учебный процесс вуза (в том числе – на факультете физической культуры) с целью развития «ценностной сферы педагога как субъекта образовательной среды, деятельность которого направлена на создание психологической безопасности в образовательной среде» [4. С. 143]. Т. В. Савинова разработала систему самопознания, позволяющую «стимулировать самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, непрерывное уточнение самооценки и стремление к повышению ее адекватности» [14. С. 77], элементы которой экстраполированы для развития субъектных свойств спортсмена и будущего педагога-тренера. Е. Н. Руськина создала и апробировала методику, применение которой обеспечивает «целенаправленное обучение спортсменов психологической защите от деструктивного влияния, что является одной из основных задач современного педагога-тренера» [11. С. 53]. Е. Н. Руськина и Л. Г. Майдокина разработали и внедрили курс «Психологическая безопасность субъекта спортивной деятельности» [12. С. 327-329], ориентированный на развитие указанного свойства будущего спортсмена. Л. Г. Майдокина обосновала модель психолого-педагогического сопровождения развития саморегуляции субъекта спортивной деятельности, реализация которой предусматривает проведение системы мероприятий, «осуществляемых психологом и тренером, направленных на оказание поддержки в формировании и развитии саморегуляции в условиях спортивной деятельности» [9. С. 268]. О. В. Кудашкина раскрыла особенности этапов саморегуляции спортсмена, подчеркивая, что это «сознательно управляемый процесс, направленный на создание оптимального предстартового состояния» [8. С. 265]. Е. В. Царева выделила проблемы и опыт «развития психологической безопасности субъекта спортивной деятельности (спортсмена, тренера-педагога, учителя физической культуры) на этапе вузовской подготовки в процессе освоения дисциплин психологического цикла» [15. С. 183].

В лаборатории проводятся теоретические и экспериментальные исследования психологической безопасности (в целом), а также обосновываются и апробируются пути подготовки спортсмена и будущего педагога-тренера к реализации и развитию психологической безопасности субъекта спортивной деятельности (в частности). Ю. В. Варданян утверждает, что «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» [3. С. 72]. Экспериментально установлено, что возможно обострение возрастающего влияния психологической угрозы в ситуации резкого снижения психологической безопасности. Данные, полученные в ходе

опроса студентов факультета физической культуры, успешно совмещающих деятельность тренера и спортсмена (многие из которых являются победителями федеральных и мировых спортивных соревнований и чемпионатов), подтверждают, что существует большой список инструментов и техник, применение которых представляет психологическую угрозу и приносит значительный ущерб в спортивной среде. Это психологическое давление, манипулирование, ложь, шантаж, зомбирование, удар по репутации, отрицательное эмоциональное заражение, отчуждение, психосексуальные посягательства, умышленное распространение сфабрикованных порочащих слухов, девалоризация социально-значимых ценностных ориентаций, морально-психологическая дискредитация личностных смыслов, агрессивное поведение и др. Выявлено, что не только дети, увлеченные физической культурой и спортом, но и взрослые зрелые спортсмены часто не умеют распознавать психологическую угрозу, своевременно противостоять ей или нейтрализовать деструктивное воздействие.

Для успешного решения подобных проблем экспериментально обоснованы пути профилактики психологических угроз, развития психологической безопасности субъекта спортивной деятельности, выработки позитивной жизненной стратегии достижения успеха и ее самореализации с учетом особенностей тренировочного и соревновательного процессов. Обнаружено, что обострение возрастающего влияния психологической угрозы на снижение эффективности спортивной деятельности, уменьшение личностной и спортивной конкурентоспособности могут привести к деформациям личности, деструктивному разрешению конфликтов, развитию психологической заторможенности и беспомощности. Это происходит «по разным причинам: внутренним (мотивационный ступор, неадекватная самооценка, необоснованный уровень притязаний, противостояние ожиданиям и др.) и внешним (рассогласованность результатов и ожиданий болельщиков, зависимость от состояния соперников, враждебность трибун, ангажированность судей, эмоционально-психологическая некомпетентность тренера и др.)» [2]. Для их устранения апробированы разные группы стратегий: оптимистических или пессимистических, имеющих интернальный или экстернальный локус контроля процесса выработки и реализации индивидуального поведения. Выработка и реализация конкретных стратегий в значительной степени зависит от уровня сформированности субъектных свойств и опыта их актуализации в тренировочной и соревновательной деятельности с учетом уровня компетентности в области психологической безопасности. Поэтому недостаточно обучить спортсмена психологической защите от деструктивного влияния: необходимо его развитие как субъекта психологической безопасности.

В настоящее время можно выделить ряд наиболее ярко выраженных тенденций отечественного и зарубежного экспериментального исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности:

– переход от индивидуального способа выполнения исследований к корпоративному, что позволяет охватить изучением больше признаков и проявлений в одной и той же выборке, уменьшить риск однобокого толкования полученных данных одновременно работающей с ними группой интерпретаторов и экспертов с разным уровнем психологических специализаций и квалификаций;

– возникновение кластера экспериментальных работ, адресно посвященных выделению и разрешению проблем психологической безопасности субъекта спортивной деятельности в качестве самостоятельного предмета исследования, что способствует преодолению фрагментарности их изучения в контексте других

проблем (психофизиологических, психогигиенических, психолингвистических, психоконфликтологических и др.) и достижению определенной целостности получаемых эмпирических данных и научных обобщений.

– расширение ареала публикаций о психологической безопасности субъекта спортивной деятельности, их появление не только в специализированных психологических и спортивных изданиях, а в общенаучных и междисциплинарных, что свидетельствует о возможности экстраполяции полученных выводов на решение других классов, родов и видов проблем психологической безопасности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Баева И. А. Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета. – 2010. – № 128. – С. 27-39.

2. Варданян Ю. В. Исследование стратегий развития психологической безопасности субъекта спортивной деятельности: проблемы и перспективы решения // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Ноябрь 2012, ART 1905. – СПб., 2012. – URL:http://www.emissia.org/offline/2012/1905.htm.

3. Варданян Ю. В. Проблемы исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности и обоснование стратегий ее реализации // Российский научный журнал. – 2012. – № 5(30). – С. 71-77.

4. Вдовина Н. А. Модель развития профессионально-ценностных ориентаций субъекта психологической безопасности в образовательной среде // Российский научный журнал. – 2012. – № 1(27). – С. 142-147.

5. Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М., 1998. – 125 с.

6. Кисляков П. А. Методологические принципы подготовки будущего педагога в области безопасности жизнедеятельности и здоровьесбережения // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4(8). – С. 23-26.

7. Колесникова Т. И. Психологический мир личности и его безопасность. – М., 2001. – 314 с.

8. Кудашкина О. В. Теоретические основы изучения психической саморегуляции спортсмена // Казанская наука. – 2012. – № 10. – С. 263-266.

9. Майдокина Л. Г. Модель психолого-педагогического сопровождения развития саморегуляции субъекта спортивной деятельности // Казанская наука. – 2012. – № 10. – С. 267-271.

10. Мищенко А. В. Личностные детерминанты эмоционального выгорания спортивных тренеров // Гуманизация образования. – 2011. – № 1. – С. 32-39.

11. Руськина Е. Н. Исследование возможностей подготовки студента – будущего тренера к развитию психологической безопасности субъекта спортивной деятельности // Интеграция образования. – 2013. – № 1(70). – С. 53-55.

12. Руськина Е. Н., Майдокина Л. Г. Агрессивное поведение как угроза психологической безопасности субъекта спортивной деятельности // Казанская наука. – 2012. – № 9. – С. 327-329.

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

14. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности

студента как субъекта педагогического общения // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1(5). – С. 76-79.

15. Царева Е. В. Развитие в вузе психологической безопасности субъекта спортивной деятельности: проблемы и опыт решения // Российский научный журнал. – 2012. – № 5(30). – С. 182-188.

16. Alexander, K., Stafford, A. Children and Organized Sport. – Edinburgh: Dunedin Academic, 2011.– P. 103.

17. Christie, A. M., Barling, J. Beyond Status: Relating Status Inequality to Performance and Health in Teams // Journal of Applied Psychology. – 2010. – N 95(5). – PP. 920-934.

18. Fry, M. D., Guivernau, M. , Kim, M., Newton, M., Gano-Overway, L. A. and Magyar, T. M. Youth Perceptions of a Caring Climate, Emotional Regulation, and Psychological Well-being // Sport, Exercise, and Performance Psychology. – 2012. – N 1(1). – PP. 44-57.

19. Jones, J. W., Neuman, G. , Altmann, R. and Dreschler, B. Development of the Sports Performance Inventory: a Psychological Measure of Athletic Potential // Journal of Business and Psychology. – 2001. – N 15(3). – PP. 491-503.

20. Kahle, L. R., Riley, C. Sports Marketing and the Psychology of Marketing Communication. – Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. – P. 415.

21. Kerr, G. A., Stirling, A. E. Parents' Reflections on their Child's Experiences of Emotionally Abusive Coaching Practices // Journal of Applied Sport Psychology. – 2012. – N24(2). – PP. 191-206.

22. Kipp, L. E., Weiss, M. R. Social Influence, Psychological Need Satisfaction, and Well-being among Female Adolescent Gymnasts // Sport, Exercise, and Performance Psychology. – 2013. – N 2(1). – PP. 62-75.

23. Lacroix, Ch., Perreault, S. Dissocier la fréquence de l'intensité des types de motivation dans le sport en regard du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque // Canadian Psychology. – 2012. – N53(4). – PP. 328-333.

24. Millar, S., Oldham, A. and Donovan, M. Coaches' Self-Awareness of Timing, Nature and Intent of Verbal Instructions to Athletes // International Journal of Sports Science & Coaching. – 2011. – N 6(4). – PP. 503-514.

25. Olusoga, P., Butt, J., Hays, K. and Maynard, I. Stress in Elite Sports Coaching: Identifying Stressors // Journal of Applied Sport Psychology. – 2009. – N 21(4). – PP. 442-459.

26. Stewart, G. L., Nandkeolyar, A. K. Exploring how Constraints Created by Other People Influence Intraindividual Variation in Objective Perfor-mance Measures // Journal of Applied Psychology. – 2007. – N 92(4). – PP. 1149-1158.

27. Vardanyan, Y. V., Ruskina, E. N. The Research of Coach's Preparation to Realization of Strategies of Formation of Psychological Safety of the Subject of Sports Activity // Middle-East Journal of Scientific Research. – 2013. – N 14(7). – PP. 965-968. – URL: http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14(7)13/15.pdf

28. Zakrajsek, R. A., Martin, S. B., Zizzi, S. J. American High School Football Coaches' Attitudes Toward Sport Psychology Consultation and Intentions to Use Sport Psychology Services // International Journal of Sports Science & Coaching. – 2011. – N 6(3). – PP. 461-478.

СОВРЕМЕННАЯ ГУМАНИТАРНАЯ АКАДЕМИЯ
МОСКОВСКИЙ АВИАЦИОННЫЙ ИНСТИТУТ
г. МОСКВА

УДК 159.9
ББК 88.6
Педагогическая психология

ПСИХОЛОГИЯ

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Доктор психологических наук Д. В. Гандер
Кандидат психологических наук Л. В. Кочнева

В статье рассматривается развитие профессионального самосознания как основа формирования компетенций студентов вузов в обучении, направленных на обеспечение самостоятельности в учебном процессе и успешную интеграцию в социум.

Ключевые слова
Профессиональное самосознание студентов, рефлексия, компетенции, компетентностный подход в образовании

Продолжающаяся модернизация страны предполагает, как это было определено на совместном заседании Совета Безопасности и Президиума Госсовета 24 февраля 2004года, инновационный прорыв. Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжение Правительства РФ №1662-р от 17 ноября 2008 года) утверждены основные направления инновационного развития. Как одно из значимых определено направление развития человеческого потенциала России, улучшения качества жизни населения. В структуре общероссийской унифицированной номенклатуры показателей качества жизни населения, предложенной Всероссийским научно-исследовательским институтом технической эстетики (НИИТЭ), одно из основных мест занимает Показатель образованности и качества системы образования [7, с. 35-44].

Сегодня опрометчиво рассматривать образование, как возможность получения знаний, умений и навыков. Квалификация, как результат профессиональной подготовки, требует разумного сочетания с умением принимать решения и отвечать за их последствия, способностью работать в группе, инициативностью работника [28]. В чем же выражается это единение с психологической точки зрения?

Будущий профессионал должен обладать не только квалификацией, но и аутопсихологической компетентностью, высоким духовно-нравственным потенциалом, профессиональной мотивацией, зрелостью, основанными на профессиональном самосознании. Для студента, обучающегося в высшем профессиональном учебном заведении и осваивающего профессиональные знания и умения, также важно присвоение системы профессиональных ценностей, познание профессионального предназначения, осознание образов

«Я» в профессии [12].

Высшее профессиональное образование сегодня ориентировано на формирование компетенций у студента. Компетенция как общая способность и готовность личности к деятельности, основана на знаниях и навыках, приобретенных в обучении. Приобретая ее, студент ориентируется на самостоятельное участие в учебном процессе и на успешную интеграцию в общество. Компетентностная ориентация образования помогает формированию профессионалов, востребованных работодателем и стремящихся к повышению, как своего качества жизни, так и всего населения России. В основу такой ориентации может быть положено развитие профессионального самосознания студентов вузов.

Рассматривая проблему развития профессионального самосознания (РПС) мы опирались на достаточно богатый материал по становлению самосознания личности вообще, как это предлагает Н. С. Пряжников [21, с. 119-130].

Следует сказать, что проблема самосознания всегда рассматривалась как серьезная мировоззренческая проблема и представляет междисциплинарную область исследований.

В психологическом словаре понятие «самосознание» объясняется как «осознанное отношение человека к своим потребностям и способностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям» [23, с. 343].

В философском смысле «самосознание» трудно выделимо из понятия «сознание». По способу деятельности мыслящее сознание человека можно разделить на два основных типа: рассудок и разум. «Рассудок представляет собой познание посредством понятий... Разум задает цели познания и деятельности, формирует принципы и оперирует идеями» [18, с. 181].

Отметим, что в психологии не существует единого взгляда на проблему самосознания. Рассматривая природу и функции самосознания, И. С. Кон говорит об осознании разнообразия возможных «образов Я» [11, с. 471-483]. Их принятие предполагает некое смирение перед разнообразием по силе, глубине, значимости этих образов. Для сохранения «реальности» вещей и действий с ними приобретается личностный смысл, – пишет А. Н. Леонтьев [14], или проявляются компенсаторные защитные реакции первого (первичные) и второго порядка (возникающие как защитные реакции на первичные защитные реакции), – пишет Ю. Л. Нуллер [20] и др.

В теории «зеркального Я» Ч. Х. Кули [13] подчеркнул значение субъективно интерпретируемой обратной связи, получаемой нами от других людей, как главного источника данных о собственном «Я». По его утверждению представление индивида о том, как его оценивают другие, существенно активизирует «Я» и влияет на его «Я-концепцию».

Отметим взгляд Дж. Мида соотнесенного с концепцией «зеркального Я» Ч. Кули о становлении «Я» как целостного психического явления, «происходящего внутри индивида социального процесса», в рамках которого возникают впервые выделенные У. Джемсом «Я-познающее» и «Я-эмпирическое» [5]. С точки зрения Дж. Мида самосознание формируется в результате практического взаимодействия индивида с другими людьми. «Я» предстает производное от группового «Мы» и обусловливается реальными взаимоотношениями с другими, а не их мнениями [17].

Развивая теорию Дж. Мида, М. Вебер пишет о том, что рассмотрение деятельности требует «социальности» действия. Оно возможно при субъективной мотивации индивида и «ориентации в действии на другого». Вебер это называет «ожиданием». Без него действие не может быть рассмотрено как социальное [3, с. 625-627].

Критикуя социологизаторский подход

к проблеме «Я», А. Н. Леонтьев отмечает, что роль может быть изображением, за которым скрывается личность, а может быть и программой, которая отвечает ожидаемому поведению человека. Он может занимать определенное место в структуре той или иной социальной группы (например, искренний и любящий ребенок или притворяющийся таковым) [14]. Л. С. Выготский назвал функции самосознания «третичными», имея в виду, что они производны от непосредственного общения личности и от ее уже интериоризованных (и в этом смысле «вторичных») психических функций [4].

Надо отметить, что самосознание в отечественной психологии принято рассматривать «не как некоторый самостоятельный процесс, существующий наряду или параллельно с сознанием», пишет Б. Ф. Ломов. Их связывает одна из важнейших характеристик (свойств) – рефлексивность [15, с. 188]. Рефлексия позволяет абстрактно выделить самосознание как более высокий уровень процесса осознанного психического отражения бытия, позволяет подойти к рассмотрению динамики этого процесса, к тем законам, которым он подчиняется. М. К. Мамардашвили обращает внимание, что И. Кант [9, т. 2, с. 316] независимо от находящегося в действительной связи допускает существование сущностных сил, которые не находятся нигде в мире. Они связаны не с тем, что познается, а с тем, как познается [16, с. 147-166].

А. Г. Спиркин определяет самосознание как осознание человеком своих действий, чувств, мыслей, мотивов поведения, интересов, своего положения в обществе [26, с. 354]. Самосознание, пишет он, тесно связано с феноменом рефлексии, как бы расширяя смысловое поле сознания. Рефлексия погружает человека в глубину самости и принадлежит его социальной наполненности.

Формула У. Джемса, в которой *самоуважение* прямо пропорционально *успеху* и обратно пропорционально *притязаниям*, как нельзя лучше позволяет представить удовлетворенность собой личности в неразрывной связи с тем делом, к которому она себя предназначит. «Я» у Джемса – это мыслящий субъект, а изменяющиеся состояния сознания являются орудием, средством в его руках.

Эта идея созвучна с идеями Л. С. Выготского о том, что «знаку присуще значение» [4, с. 158]. А. Н. Леонтьев, рассматривая значение как проблему психологии сознания, вводит категорию «личностный смысл» [10, с. 145].

Рассмотрение «значения» как проблемы психологии сознания позволяет подойти к различению осознания объективного значения и его значения для личности как субъекта деятельности и предположить возможность дальнейшего осознания личностного смысла. Иначе говоря, процесс осознания личностного значения себя как профессионала, в контексте профессионального пути, может быть представлен как профессиональное самосознание.

Для уточнения понятия «профессиональное самосознание» рассмотрим личность как саморегулирующуюся открытую систему, подверженную непредсказуемым влияниям извне (И. Пригожин [22]). Как система, нуждающаяся в получении информации, личность характеризует свое внутреннее состояние и раскрывает внешние воздействия. Профессиональное самосознание личности, может быть рассмотрено, с одной стороны, как внутренний диалог человека с собой как профессионалом, а, с другой – как проявление взаимодействия с внешним миром через профессиональную деятельность [1].

С учетом вышеизложенного и для уточнения психологического содержания профессионального самосознания правомерно выделить субъект и объект.

Как пишет Н. С. Пряжников, под субъектом профессионального самосознания можно понимать самостоятельную

ответственную личность, способную ставить перед собой благородные жизненные и профессиональные цели и достигать их [21]. С субъектом профессионального самосознания связана способность к осуществлению рефлексивной деятельности по формированию образа «Я-профессионал» в проблемной ситуации (у И. Ю. Кузнецова – это «деятельность самоопределения», «внутренний диалог», у М. Ш. Магомед-Эминова – «работа личности») и практическая реализация выбранного варианта действий.

Субъект самосознания – это не замкнутая, закрытая система, носитель собственных, самодостаточных, оторванных от реальности, общества критериев и норм. Самосознание субъекта всегда происходит по отношению к кому- или чему-либо (объект самосознания), в определенной сфере его жизнедеятельности, на основе учета требований и обстоятельств внешней по отношению к человеку действительности.

Объект профессионального самосознания представлен возможными образами «Я-концепции» профессионала, включающими как образ самого человека (образ его личностных профессионально важных качеств, являющихся предметом осознания в процессе рефлексии и последующего саморазвития), так и образ всех совокупностей характеристик и условий профессиональной деятельности. В этой связи профессиональное самосознание понимается не только как осознание профессии (ценностей, условий, способов деятельности и т.п.), но и как «осознание себя» в профессии, т. е. определение своего образа в профессиональной перспективе, а также средств саморазвития, обеспечивающих «приближение» к данному образу.

Самосознание также рассматривается как психологическая проблема поиска личностью психологической и социальной идентичности, тогда, по аналогии, профессиональное самосознание может быть представлено как проблема поиска личностью профессиональной идентичности. Но мнения и взгляды ученых на значение идентичности для личности расходятся.

Отметим парадокс, сформулированный К. Роджерсом, что чем глубже мы познаем свою особенность и свою уникальность, чем настойчивее ищем свою индивидуальную идентичность, тем ярче проступает в нас общечеловеческое [24]. Он созвучен с утверждением В. Дильтея: «чем ограниченнее кто-либо, тем охотнее он говорит о противоречиях...» [6, с. 124]. Здесь раскрывается невозможность представить сознание как лишенное содержания, точно также как и содержание психических процессов, существующее в отрыве от сознания.

З. Фрейд рассматривает идентификацию как первоначальную форму эмоциональной связи с объектом. Он стремится показать психосоциальную природу идентичности [27]. У О. Надлера – это первейшая и фундаментальная потребность личности, альтернатива которой – дезорганизация и смерть. Для Р. Рубинстайна идентичность – это потребность множественной интегрированности, связанная со стремлением реализовать ее. Интересен взгляд на идентичность А. Г. Маслоу. Она обозначает почти то же самое, что и поиск предназначения, где главную роль играют высшие ценности.

Большинство психологов XIX века связывают проблему идентичности с чувственным образом «Я». Так, Дж. Ст. Милль представлял появление «Я» как чувство связи всех индивидуальных и психических переживаний [по 18]. М. М. Сеченов придавал особое значение кинестетическим ощущениям [25]. Эта тенденция имеет материалистическую направленность и больше ориентирована на эксперимент. Авторы других теорий, взявшие ориентир на «социологизацию проблемы» «Я», рассматривают его как складывающееся представление о себе под

влиянием мнений окружающих, «значимых других». Они предлагают взгляд на индивида через социальное взаимодействие [по 18].

Идея идентичности как поиска предназначения пересекается с «Я-концепцией» личности, которая может быть представлена когнитивной системой. Происходят преобразования в личности, стремящейся приблизить «реальное Я» к «идеальному Я». С другой стороны, с изменением «реального Я» изменяется образ «идеального Я».

Р. Бернс представляет «Я-концепцию» как состоящую из «Я-образований» (описательных составляющих) и принятия себя (отношением к себе) [2]. И обеспечение внутренней согласованности личности, и интерпретация опыта, и ожидания могут проявляться у разных личностей на разных уровнях осознанности. Высокий уровень предполагает осознанное развитие способности самосознания.

Проблема самосознания у А. А. Налчаджяна рассматривается исходя из того, что «Я-концепция» является результатом социализации и социальной психической адаптации личности к типичным системам ее жизнедеятельности [19].

Несмотря на то, что однозначного понимания «Я-концепции» в психологии не сформировано, можно выделить общие тенденции и трактовать профессиональную «Я-концепцию» как целостное психологическое образование, образ, включающий конкретные установки и ориентации в отношении профессиональных ценностей и перспектив, личных отношений и оценок собственного опыта, а также собственные притязания, реализуемые в избранном труде. «Я-концепция» выражает готовность к принятию тех или иных ценностей профессии, профессионального окружения, выступает совокупным детерминантом активности будущего специалиста, задает потенциальное направление и содержание его дальнейшего профессионального саморазвития и поиска профессионального предназначения.

Б. В. Кайгородов представляет процесс сознательных изменений личности как самосознание, а «Я-концепцию» – как результат этого процесса [8].

Так, рассматривая психологический аспект компетентностного обучения, в его основу может быть положено развитие профессионального самосознания. Это позволит соединить и понять получение квалификации с умением применять полученные знания и умения в зависимости от ситуации и обстоятельств, видеть себя в группе и коллективе, понимать профессиональные цели и самостоятельно принимать соответствующие решения.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – (Серия «Психологи Отечества»).

2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.

3. Вебер М. Основные социологические понятия // Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – С. 602-630.

4. Выготский Л. С. Собрание сочинений. – М., 1958.

5. Джемс У. Психология. Личность. – М., 1991.

6. Дильтей В. Описательная психология. – М., 2001.

7. Зараковский Г. М. Инновационные процессы в России и качество жизни населения // Рефлексивные процессы и управление. – М., 2007. – Т. 2.

8. Кайгородов Б. В. Самопонимание: миф и реальность. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000.

9. Кант И. Соч. в 6-ти т. – М.: Мысль, 1964.

10. Климов Е. А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект): Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001.

11. Кон И. С. Жизненный путь человека как предмет междисциплинарного исследования // Человек в системе наук. – М., 1989.

12. Кочнева Л. В. Развитие профессионального самосознания студентов вузов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009.

13. Кули Ч. Х. Социальная самость // Американская социологическая мысль: Тексты / под ред. Добренькова В. И. – М.: МГУ, 1994.

14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.

15. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.

16. Мамардашвили М. К. Кантиантские вариации. – М.: Аграф, 2002.

17. Мид Дж. Интернализованные другие и самость // Американская социологическая мысль: Тексты / Под ред. Добренькова В. И. – М.: МГУ, 1994.

18. Моторина Л. Е. Философская антропология. – М.: Высшая школа, 2003.

19. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности: (формы, механизмы и стратегии). – Ер.: Изд-во АН Арм. ССР, 1988.

20. Нуллер Ю. Л. Деперсонализация – защитная реакция и психопатологический синдром // Эмоциональный стресс и пограничные нервно-психические расстройства. – Л., 1977.

21. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.

22. Пригожин И. От существующего к возникающему. Время и сложность в физических науках. – М.: УРСС, 2002.

23. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1997.

24. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997.

25. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга // Избранные произведения. – Т. 1. – М., 1952.

26. Спиркин А. Г. Философия. – М.: Гардарики, 2004.

27. Фрейд З. «Я» и «Оно» // Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1990.

28. www.miep.edu/uploaded/zvezdova_oreshkin.pdf

УДК 37.013
ББК 74.00
Педагогика

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Доктор педагогических наук А. А. Петренко

В статье актуализируется проблема формирования профессионализма педагога и руководителей образовательных систем на основе духовно-нравственных ценностей; рассматривается методология развития личности педагога в трудах современных ученых (Н. Д. Никандрова, В. И. Слободчикова, В. А. Сластенина, Б. С. Гершунского, Е. В. Бондаревской).

Ключевые слова
Профессионализм педагога, профессионализм руководителя образовательных систем, духовно-нравственные ценности

Современные ученые актуализируют значимость и ценность профессионализма в педагогической деятельности. Вместе с тем в трактовке данного понятия не учитывается целостность личности в единстве биологической, социальной, психической и духовной ее составляющих, что приводит к усеченному представлению о профессионализме как интегративном комплексе способностей личности, определяемых совокупностью всех этих сфер. В то же время формирование мировоззрения современного педагога, определяющего пути и средства управления инновационным развитием образования сегодня, «на особой духовной основе... все более усиливается в России» [3, с. 35].

Современная педагогика начинает активно обогащаться идеями отечественных ученых, акцентуирующих духовную и нравственную сущность педагогического процесса: Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, В. В. Зеньковского, И. А. Ильина, В. А. Сухомлинского, И. П. Иванова и др. Представителями гуманно ориентированной современной педагогики являются Н. Д. Никандров, В. И. Слободчиков, В. А. Сластенин, Б. С. Гершунский, Е. В. Бондаревская, и др. Исследуя целевые приоритеты государственной образовательной политики, Н. Д. Никандров выявляет направления инновационного развития образования в России. Ученый указывает на изменения трактовки понятия образования в Федеральном законе «Об образовании»: «если в первом варианте (1992) говорилось, что образование – это обучение и воспитание, то во втором варианте (1996) сказано, что образование есть воспитание и обучение. Здесь смена мест слагаемых означала определенную смену приоритетов…» [5, с. 4]. В редакции Закона «Об образовании» 2012 года идея приоритетной роли воспитания за-

явлена на всех уровнях образования. Это объясняется тем, что в условиях духовно-нравственной дезинтеграции, размытости смысложизненных ориентиров у подрастающего поколения воспитание как национальный приоритет становится ключевым фактором модернизации не только системы образования, но и общества, государства, страны в целом. Н. Д Никандров пишет: «современность ставит перед нами также немало нравственных, воспитательных проблем, и их решение облегчается, если в основу мы положим ценности нашей российской культуры… это ценности честного труда, труда на благо своей страны, своей семьи, да и на свое собственное благо» [5, с. 5]. Существенное воздействие на процесс управления развитием образования сегодня возможно только через сознание, ценностные смыслы (личностные и общественные) человека. Ученый уверяет, что лучшим достижением для нашей страны последних лет было бы «опережение других стран по уровню духовности и нравственности, ведь, как писал поэт, все прогрессы реакционны, если рушится человек» [5, с. 11]. Данные целевые смыслы государственной образовательной политики должны быть транспарентны, в первую очередь в сознание педагога, осуществляющего целенаправленно и осознанно управление образовательным процессом и инновационными преобразованиями.

В трудах В. И. Слободчикова становление и развитие профессионализма педагога рассматривается с позиций психологии и аксиологии, социокультурного подхода в образовании. Ученый-психолог раскрывает содержание насущных задач, определяющих ориентиры и направления развития современного образования, успешная реализация которых определяла бы уровень профессионализма педагога. «В настоящее время речь должна идти о постановке беспрецедентной задачи для образования: оно действительно должно стать универсальной формой становления и развития «собственно человеческого в человеке»… быть подлинным субъектом культуры и исторического действия» [9, с. 37]. Готовность педагога-профессионала к разработке и реализации инновационных программ ученый связывает прежде всего с его способностью выявлять ценностно-смысловые ориентиры с позиций национальной педагогической культуры. «Основополагающие смыслы любых инновационных образовательных программ призваны решать в первую очередь такие важнейшие задачи: 1) формировать духовно осмысленные и нравственно оправданные уклады жизни и деятельности людей в определенном культурно-историческом пространстве и укоренять в них человека; 2) выращивать жизнеспособные, соборные общности; 3) культивировать встречи поколений в их самоценных образах и формах жизни внутри отеческой культуры… Обозначенные сверхзадачи современного отечественного образования – это и есть Дух и Смысл национального проекта «Образование», который может стать в таком случае составной частью объявленной Президентом программы «Сбережение народа» [9, с. 37]. Ученый утверждает, что самое главное – профессионально грамотное и нравственно ответственное решение этих задач в инновационных учебных программах, ориентированных на воспитание молодых людей, которое может быть обеспечено высоким уровнем профессионализма педагогов, их способностью управлять внедрением и реализацией таких программ. «Разрушение нравственного чувства (совести) приводит к снижению способностей, подрывает и разрушает нравственную память (фундамент интеллекта). Монолит ума без цемента совести распадается на фрагменты (блоки)» [9, с. 34]. В. И. Слободчиков подчеркивает необходимость становления и развития профессионализма педагога в целостном развитии его интеллектуальной и ценностной составляющих, где последняя выступает в роли

«цемента» – основы первой. Важное качество современного человека, как предполагают Н. Д. Никандров и В. И. Слободчиков, это «вписанность», адаптированность личности к социальным условиям, к обществу, семье, коллективу (учебному, профессиональному, трудовому): «подлинная бытийная общность предполагает, несмотря на препятствия и «непрозрачность» Другого, выход за рамки самого себя и понимание (постижение) личности Другого, а также чувство ответственности и преданности, которое включает в себя и Я, и Ты, и Мы» [9, с. 154]. Это подчеркивает необходимость рассмотрения профессионализма педагога-руководителя в зависимости от условий его становления, окружающей среды, социума, определяющих специфику управления развитием образования.

Б. С. Гершунский в своем труде «Философия образования» констатирует, что сфера образования, «напрямую связанная со становлением личности человека и формированием духовных, нравственных ценностей всего человеческого сообщества… все еще не выполняет своей главной – интегративной функции, способствующей духовному единению и взаимопониманию людей, не выполняет своего, прогностически наиболее важного, культурообразующего и менталеформирующего предназначения, остается в стороне от острейшей проблемы» [3, с. 124], которую ученый представляет как проблему формирования мировоззрения личности, синтезирующего ее интеллектуальную и ценностную составляющие. В его идеальном представлении личности педагога доминируют ценностные характеристики: «разумный, высоконравственный, духовно богатый, знающий смысл своей жизни, верующий в возможность его достижения, целенаправленно и активно работающий во имя наиболее полной жизненной самореализации» [3, с. 2]. Именно эти качества педагога, по мнению Б. С. Гершунского, обеспечивают устойчивость, стабильность, неизменность принципов управления любыми инновациями в педагогической деятельности в изменяющихся условиях: «в условиях демократизации образования, дифференциации и вариатизации образовательных систем, «раскрепощения» управленческой деятельности на разных ступенях образования и практически в каждом государственном или негосударственном учебном заведении поиск эффективных стратегий образовательной деятельности приобретает особую актуальность. Но и в этом случае общие принципы системного обеспечения любых инновационных преобразований остаются неизменными – уровень стратегических изысканий может быть разным, подход же к ним остается в основе своей неизменным» [3, с. 267]. Только такое понимание профессионализма педагога в новых условиях его становления и развития позволяет определить достаточно четкие ориентиры управления инновационным развитием образования. «Истинный учитель – это еще и исследователь, скрупулезно изучающий особенности разнообразной педагогической деятельности в самых различных учебно-воспитательных ситуациях. Стремящийся за «деревьями» частных и конкретных педагогических и не только педагогических фактов увидеть «лес» общих, закономерных причинно-следственных связей, предопределяющих эффективность того или иного способа достижения целей образования во всей их иерархически многосложной структуре и соподчиненности» [3, с. 3]. Тем самым, подчеркивается важность и взаимозависимость развития как интеллектуально-ценностной сферы педагога («ментальности»), так и рефлексивной и во многом альтернативной сферы технологических профессионально-педагогических услуг, направленных на становление и развитие профессионализма педагога и особенно руководителя учебного заведения.

В иерархии значимости компонентов

профессионализма мы ориентируемся на духовно-нравственные ценности как его системообразующие. Здесь мы опирались на идеи В. В. Краевского, который предупреждает, что «технологизация всех сторон жизни, выхолащивание человеческого начала… «формирует» …рационализированного техногенного человека, у которого вместо морали – расчет, вместо долга – программы, вместо счастья – успех и т. д.» [4, с. 32]. Это становится особенно опасным в отношении руководителей, в профессионализме которых явно выражен только интеллект, технология и компьютерные средства управления, а вместо ценностных ориентиров развития образовательной системы – рационализм, расчет, программы и успех. В. В. Краевский уверяет, что «принцип информатизации в гуманистически ориентированном обучении находится в иерархической зависимости от главного принципа – принципа гуманизации, который должен быть системообразующим, если мы не хотим потерять человека – высшую ценность, с указания на которую начинается текст нашей Конституции (статья 2). Не о человеческом факторе, способствующем или препятствующем чему-то, в ней идет речь, не о человеке как агенте (средстве) деятельности, направленной на достижение какой-то, может быть и бесчеловечной, цели, а о самом человеке как самоцели» [4, с. 33].

Более определенно о ценностно-ориентационной деятельности педагога в его профессиональной практике пишет В. А. Сластенин. Он представляет ее (ценностно-ориентационную педагогическую деятельность) как целенаправленный процесс осмысления и оценки явлений, процессов окружающей действительности, позволяющий формировать личностные смыслы труда педагога. «Поскольку личностный смысл есть отражение свободы личности в ее оценках, привязанностях, симпатиях и антипатиях», – говорит В. А. Сластенин, – «то назначение ценностно-ориентационной деятельности, понимаемое довольно широко, заключается в формировании интеллектуально-нравственной свободы личности, то есть в развитии ее как субъекта познания, труда и общения – полноправного гражданина общества. Если употребить образное выражение, то ценностно-ориентационная деятельность – это работа души, сердца и разума в их единстве» [7, с. 41].

Ценностная ориентированность в становлении профессионализма более четко выражена в научных взглядах Е. В. Бондаревской: «под профессионализмом понимаются духовные ценности, обеспечивающие социальную и профессиональную активность учителя, подчиненную достижениям общественно значимых гуманистических целей – подготовке педагога к гуманистической профессионально-педагогической деятельности и связанной с общечеловеческими ценностями, общенациональными ценностями, региональными (национальными) ценностями, профессиональными ценностями, личностными ценностями… так как ценности определяют становление профессионализма педагога» [2, с. 28]. Ее идеи коррелируют с представлениями о профессионализме Т. К. Ахаян, которая выделяет аксиологическую и антропологическую сущность профессионализма педагога: «для педагога знания о человеке являются основными знаниями, так как в образовательных процессах человек предстает в целостности, в единстве всех своих свойств и качеств. Верования, мнения, ценности, намерения – не только важные факторы, влияющие на человеческое поведение (когнитивные элементы), но и строительный «материал» для профессионализма учителя» [1, с. 122].

Е. В. Бондаревская, Т. К. Ахаян, Л. В. Абдалина, В. А. Сластенин, М. С. Каган и другие ученые ориентируют на раскрытие гуманистических аспектов профессионализма и формирование представлений о новой сущности и роли педагога в об-

ществе. Исследуемые нами идеи современных педагогов-ученых обосновывают доминирующую роль ценностно-смысловых ориентиров как системообразующих в процессе становления и развития профессионализма как педагога, так и руководителя образовательной системы. Все это позволяет нам уточнить роль и значимость духовно-нравственной составляющей личности педагога и представить духовные ценности как «ядро (базис) профессионализма педагога (руководителя) и ориентиры, задающие мировоззренческое направление в самоопределении личности, выражающие степень напряжения ее глубинной внутренней деятельности в процессе профессионального становления и развития. Духовность как созидательная сила человека делает его способным к преобразованию окружающего мира и самого себя, является ключевым фактором становления личности педагога в постоянно изменяющихся условиях современного образования [6, с. 54] .

Духовные ценности выступают движущей силой мотивации субъектной деятельности в социальном мире, их можно определить как устойчивые, постоянные, непреходящие ценности бытия человека среди других людей и идеалов, взращенных многовековым опытом человечества (признание самоценности личности каждого человека как регулирующая основа педагогического взаимодействия; готовность бескорыстного служения профессиональному долгу; любовь к своему Отечеству и другое).

Таким образом, профессионализм педагога можно представить как совокупность системы знаний, отражающих содержательную сущность интеллектуальных, мировоззренческих, культурологических ценностей педагога; способностью прогнозировать и внедрять инновации в образовательный процесс с ориентацией на духовно-нравственные ценности бытия.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ахаян, Т. К. Ведущие педагогические идеи отечественной педагогики XIX века [Текст] / Т. К. Ахаян // Актуальные проблемы непрерывного педагогического образования. – Вып. II. – СПб.: Образование, 1995. – С. 120-141.

2. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст]: учеб. пособ. / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М.; Ростов н/Д., 1999. – 560 с.

3. Гершунский, Б. С. Философия образования [Текст] / Б. С. Гершунский. – М.: Флинта, 1998. – С. 345.

4. Краевский, В. В. «Человеческий фактор» в жизни и в педагогике [Текст] // Педагогика. – 2006. – №3. – С. 30-39.

5. Никандров, Н. Д. Духовные ценности в воспитании современной России [Текст] / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 4-10.

6. Петренко А. А. Становление и развитие профессионализма педагога-руководителя в системе непрерывного педагогического образования: Дис. … д-ра пед. наук / А. А. Петренко. – Рязань, 2011. – 359 с.

7. Сластенин, В. А. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

8. Слободчиков, В. И. Концептуальные основы духовно-нравственного воспитания [Текст] / В.И. Слободчиков // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 35-40.

9. Слободчиков, В. И. Психология человека [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 384 с.

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 37.013
ББК 74.0+88.6
Общая педагогика, история педагогики и образования, педагогическая психология

педагогика

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ШКОЛЫ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Магистр психолого-педагогического образования
А. В. Антонова
Кандидат педагогических наук В. В. Ковров

Содержание статьи посвящено обоснованию зависимости психологической комфортности и безопасности образовательной среды от качества организации воспитательной деятельности с учащимися в образовательном учреждении; отражены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению представлений учащихся 7-9-х классов школ, различающихся по качеству организации процесса воспитания в школе.

Ключевые слова
Образовательная среда, психологическая безопасность образовательной среды, воспитательный процесс, воспитательная система школы, система воспитательной работы

Модернизация современной системы российского образования, напрямую связанная с введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, закономерно ставит вопрос о факторах и условиях, необходимых для успешной реализации этой цели. Очевидно, что качественное достижение результата в области обучения ребенка невозможно без следования одному из главных принципов целостного педагогического процесса: обеспечения единства взаимосвязи процессов обучения и воспитания. Иными словами, развитие базовых предметных и метапредметных компетенций будет существенно затруднено, если обучение не носит воспитывающего характера, а в содержании воспитательной деятельности не отражается специфика организации учебного процесса в образовательном учреждении. Практика показывает, что наблюдается снижение важности этого принципа при организации учебно-воспитательного процесса.

Воспитательная система образовательного учреждения является частью его образовательной среды, которая, в оценке Л. И. Новиковой, определяется как психолого-педагогическая реальность, в которой присутствуют специально организованные условия для формирования личности, а так же возможности для ее развития посредством включения в социальное и пространственно-предметное окружение [6. С. 171]. Однако в массовой образовательной практике заметно «размывание» самой сущности категории «воспитательная система школы», искажаются или теряются смыслы её структурных

компонентов. Присутствует чрезмерный формализм в организации и управлении воспитательным процессом, а так же рассогласованность действий различных субъектов воспитания (образовательных институтов, семьи, детских и молодежных объединений, СМИ, органов власти и общественных организаций). Снижается роль ученического самоуправления, которое в широкой образовательной практике носит формализованный характер. Мало учитываются психологические механизмы личностного развития и возрастных особенностей детей и подростков. Наблюдается недооценка воспитательной деятельности и примитивизация воспитательной работы в школе [4. С. 112-113]. Все это не способствует развитию, а приводит лишь к стагнации и имитации воспитательной деятельности, не позволяет создавать необходимые психолого-педагогические условия для создания психологически комфортной и безопасной среды, необходимой для развития личности взрослеющего ребёнка.

Сегодня в столичных образовательных учреждениях по-разному представлен процесс организации воспитательной работы. В частности, есть школы, где процесс воспитания представлен серией упорядоченных мероприятий различной направленности (патриотические, спортивные, интеллектуальные и другие). Однако их организация зачастую не позволяет говорить о выраженности субъектной позиции учащихся, указывает на их доминирующую роль в качестве «зрителей». В то же время, качество организации воспитательной работы в образовательном учреждении значительно увеличивается, если фиксируется поступательное развитие в векторе: «система организации воспитательной работы – школьная воспитательная система». Систему воспитательной работы мы представляем лишь как некую упорядоченность взаимосвязанных мероприятий в школьном образовательном пространстве, в своей совокупности более-менее адекватных заявленной цели воспитания. Воспитательная же система школы подчеркивает диалектическую взаимосвязь характерологических признаков – элементов, включающих, по мнению Л. Н. Новиковой:

– цели воспитания, выраженные в исходной концепции;

– деятельность, обеспечивающую достижение целевых ориентиров субъектов деятельности, ее организующих и в ней участвующих;

– отношения, проявляющиеся в деятельности и общении, интегрирующие субъектов в детско-взрослую общность школы;

– окружающую социальную среду системы, освоенную субъектами;

– управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную воспитательную систему [6. С. 170-173].

Очевидно, что воспитательные «практики» различных образовательных учреждений отличаются друг от друга содержанием, технологиями, формами, методами, а также разной представленностью психологической комфортности и безопасности для всех субъектов образовательной системы. Отсюда важным является изучение взаимосвязи между качеством организации воспитательной деятельности в школе, опредмечиваемом (как результате) в создании уникальной воспитательной системы школы (качественной организации воспитательной работы в образовательном учреждении) и восприятием учащимися образовательной среды школы как психологически комфортной и безопасной.

Исходя из предположения о том, что воспитательная система образовательного учреждения является (может являться) базовым условием (и главным фактором) в обеспечении психологической безопасности образовательной среды школы (и учащихся как субъектов образовательной среды), задачей исследования явилось изучение представлений о безопасности образовательной среды (в её психологи-

ческом аспекте) учащихся 7-9-х классов образовательных учреждений, различающихся качественными характеристиками в организации воспитательного процесса [1. С. 11-28].

Под психологической безопасностью образовательной среды понимается её состояние (и свойство), фиксируемое в субъективном оценочном отношении к ней со стороны ее участников, главными признаками которой являются: референтность образовательной среды, удовлетворенность потребности в межличностном общении, отсутствие психологического насилия во взаимодействии субъектов образовательного процесса [2. С. 97-98]. Мы полагаем, что эти признаки проявляются в большей степени в тех образовательных учреждениях, где есть развитая воспитательная система, являющаяся ресурсом в обеспечении психологической безопасности для всех субъектов образовательного процесса в школе.

В качестве базы эмпирического исследования выступили девять образовательных учреждений г. Москвы. Экспериментальное исследование проводилось в два этапа. На первом, аналитическом этапе анализировались: «Концепции развития» образовательных учреждений, годовые планы учебно-воспитательной работы школ, планы работы классных руководителей, официальные сайты образовательных учреждений.

На основе изучения специфики и содержания работы образовательных учреждений (анализ школьных сайтов) образовательные учреждения были разделены на три группы: «группа А» – школы с наличием воспитательной системы; «группа Б» – школы с отсутствием воспитательной системы, но с имеющейся хорошо организованной системой воспитательной работы; «группа В» – школы с отсутствием воспитательной системы и несистемным характером организации воспитательной деятельности посредством несвязанных друг с другом и формальным характером воспитательных мероприятий.

На втором этапе проводилась диагностика психологической безопасности образовательной среды и воспитательной системы школы в трёх образовательных учреждениях, соответствующих трём выделенным группам школ. В качестве респондентов исследования выступили учащиеся 7-9-х классов, общая выборка составила 416 человек. Полученные данные были обработаны качественно и количественно (с помощью статистической программы SPSS v.20).

В эмпирическом исследовании использовался комплекс методик:

1. «Многомерный опросник детской тревожности» (автор-составитель Е. Е. Малкова (Ромицына), научный редактор – Л. И. Вассерман) [7. С. 25-28];

2. Опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды» И. А. Баевой (вариант для учеников) [2. С. 191-194];

3. Опросник «Качество межличностных отношений в образовательной среде», авторы В. В. Ковров, Г. С. Кожухарь [3. С. 48-51].

Кроме того, для учащихся 9-х классов была предложена анкета, разработанная сотрудниками лаборатории «Психологическая безопасность в образовании» Центра экстренной психологической помощи МГППУ. Анкета состоит из 10 вопросов, и направлена на изучение представлений учащихся о школе, как об образовательном и воспитательном пространстве, а также на выявление ценностных ориентаций учащихся.

Анализ полученных в ходе эмпирического исследования результатов свидетельствует о том, что «воспитательная система образовательного учреждения» и «психологическая безопасность образовательной среды» – категории, взаимосвязанные и взаимозависимые. На основе проведенного эмпирического исследования были получены следующие результаты.

Во-первых, интегральный показатель

психологической комфортности и безопасности образовательной среды (Индекс психологической безопасности) был выше в образовательных учреждениях первой группы (группа «А»). В школах второй и третьей группы (группы «Б», «В») угрозами (явная опасность) психологической безопасности образовательной среды выступили различные проявления насилия во взаимоотношениях субъектов образовательного процесса, за счет чего Индекс психологической безопасности в этих образовательных учреждениях оказался значительно ниже. Нужно отметить, что в образовательных учреждениях со «зрелой» воспитательной системой также присутствовали риски (потенциальная опасность) психологической безопасности, которые проявлялись в манипуляциях педагогов детьми, наличии конфликтности в системах «учитель – ученик», «ученик – ученик», авторитарных дисциплинарных требований. Мы связываем это как с профессиональной деформацией педагогов, так и с имеющимися тенденциями в деформации школьной воспитательной системы в целом. Окружающая школу социальная среда стремительно меняется, появляются новые детерминанты, влияющие на развитие современного подростка, а способы педагогического воздействия (взаимодействия) зачастую остаются неизменными, либо формально представленными в образовательной среде школы, «имитируют бурную инновационную деятельность». Это свидетельствует о том, что воспитательная система является динамичной структурой, «кризисы» которой могут как стимулировать ее развитие, так и разрушать ее.

Во-вторых, показатель референтности образовательной среды школы был значительно выше в школах с наличием воспитательной системы. Авторский подход к воспитанию за счет организации коллективной творческой деятельности, «работы в команде» позволяет найти место для большинства участников образовательного процесса (не только для учеников, но и для учителей, родителей). Однако здесь мы сталкиваемся с иной угрозой стабильности воспитательной системы образовательного учреждения: перенасыщенностью проводимых в школе мероприятий и коллективных творческих дел в сочетании со значительными учебными нагрузками на учащихся. Это приводит к отсутствию у них «личной жизни», отделенной от школьной, и, как следствие, вызывает раздражение, конфликтность и приводит к снижению референтности образовательной среды школы.

В-третьих, представления учащихся 7-9 классов об образовательной системе как о психологически комфортной и безопасной качественно различаются между школами группы А и школами группы Б и В. В школах группы А учащиеся видят образовательную среду как пространство для свободной самореализации, свободное от насилия, удовлетворяющее потребность в личностно-доверительном общении. В этих школах, где наличествуют воспитательные мероприятия или воспитательная система декларируется, оценка учащимися психологической безопасности образовательной среды заметно снижается.

Результаты исследования также подтвердили предположение: наличие школьной воспитательной системы влияет на снижение общей тревожности учащихся (общий уровень тревожных переживаний ребенка за последнее время, связанных с особенностями его самооценки, уверенности в себе и оценкой перспективы). Кроме того, наблюдалось снижение тревоги учащихся, связанной с оценкой окружающих, тревоги в отношениях с учителями, родителями, со сверстниками, тревоги, связанной с успешностью в обучении (в ситуациях самовыражения, в ситуациях проверки знаний).

Важно подчеркнуть, что воспитательная система изменяет традиционное представление о взаимоотношениях участников образовательного процесса, формируя детско-взрослую общность, имеющую субъект-

ность в отношениях. А отсутствие устойчивых отрицательных установок и негативных стереотипов по отношению к ученикам и педагогам позволяет вступать в уважительные, доброжелательные и принимающие отношения. Вследствие этого, мультиплицируются возможности школьной воспитательной системы как средства формирования активной жизненной позиции и социальной активности учащихся, поскольку ей характерно наличие психолого-педагогических условий, позволяющих эффективно развивать такие качественные характеристики личности как: гражданственность, патриотизм, трудолюбие, ответственность, любовь к людям, креативность, нравственные регуляторы коллективной творческой социально и личностно значимой деятельности [5. С. 139-142].

Воспитательная система имеет динамическую структуру, которая не позволяет утверждать, что в ней априори будут исключены все угрозы и риски психологической безопасности образовательной среды. Возникновение рисков и угроз психологической безопасности в пространстве воспитательной системы школы свидетельствует о замедлении ее развития, указывает на необходимость обновления содержания и технологий взаимодействия ее субъектов. Тем не менее, даже при наличии факторов, негативно влияющих на психологическую безопасность образовательной среды, образовательные учреждения с наличием воспитательной системы являются более благополучными с точки зрения обеспечения психологической безопасности. Именно в таких школах предоставляются оптимальные возможности для роста и развития личности ребенка, удовлетворения его индивидуальных потребностей и интересов в соответствии с возрастом.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб.: СОЮЗ, 2002. – 271 с.

2. Ковров В. В., Антонова А. В. Эффективность воспитательной системы в обеспечении психологической безопасности учащихся средней школы // Социально-психологические проблемы исследования и оценки безопасности в образовании: Сборник научных статей / Под науч. ред. И. А. Баевой, В. В. Коврова. – Вып. 2. – М.: Экон-Информ, 2012. – 335 с.

3. Ковров В. В., Кожухарь Г. С. Качество межличностных отношений в образовательной среде (КМЛО в ОС) для подростков // Экспертиза психологической безопасности образовательной среды. Информационно-методический бюллетень / Редакторы-составители И. А. Баева, В. В. Ковров. – №1. – М.: Экон-Информ, 2008.

4. Ковров В. В., Оганесян Н. Т. Теоретические подходы к экспертизе процесса воспитания в школе в аспекте его психологической безопасности // Теоретические и прикладные аспекты деятельности Центра экстренной психологической помощи МГППУ: Сборник статей / отв. ред. И. А. Баева. – Вып. 1. – М.: Экон-Информ, 2011. – 219 с.

5. Ковров В. В. Духовно-нравственное воспитание как фактор обеспечения психологического здоровья личности современного школьника в безопасной образовательной среде // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. – № 3.

6. Новикова Л. И. Воспитание – воспитательная система – воспитательное пространство // Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. / Л. И. Новикова. – Москва: Пер Сэ, 2010. – 336 с.

7. Психодиагностическая методика для многомерной оценки детской тревожности. Пособие для врачей и психологов / автор-составитель Е. Е. Малкова (Ромицына), научный редактор – Л. И. Вассерман). – СПб.: Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева, 2007. – С. 35.

УДК 378.046.4
ББК 74.026
Педагогика: Информатизация образования

ИНФОРМАЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ

Кандидат педагогических наук Н. Е. Есенина

В статье анализируются формы обучения педагогов-лингвистов использованию средств информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. Определены направления дальнейших научно-педагогических исследований в области информационной подготовки преподавателей иностранного языка.

Ключевые слова
Преподаватели иностранного языка, информационные и коммуникационные технологии, непрерывное образование, дистанционное обучение, курсовая подготовка

Информационная подготовка работников образования на послевузовском этапе в нашей стране реализуется как с помощью государственного регулирования, так и негосударственными структурами.

Негосударственные структуры охватывают международные проекты и программы, а также деятельность центров и автономных некоммерческих организаций при финансовой поддержке различных фондов, корпораций и общественных сообществ.

Например, американская корпорация Intel® [21] и «Project Harmony, Inc.» [20] в нескольких штатах США в 2000 году инициировали проект по обучению учителей средних школ интеграции средств ИКТ в образовательный процесс. Сейчас этот проект охватывает свыше десяти миллионов педагогов более чем из сорока стран мира. В России созданы научно-исследовательские центры и совместно с вузами проводится информационная подготовка студентов и преподавателей по программе «Intel® Обучение для будущего». Программа состоит из десяти четырёхчасовых модулей: методика проектно-исследовательской деятельности; использование мультимедийных и телекоммуникационных ресурсов; разработка проектов на базе средств ИКТ; создание от лица учащихся презентаций, публикаций и веб-страниц, представляющих академические достижения и исследования, выполненные самостоятельно. Объявлена очередная программа для образовательных учреждений Российской Федерации на 2013 год, отражающая требования ФГОС-III. Повышение квалификации педагогов и подготовка студентов педагогических специальностей проводится как дистанционно, так и очно.

Другим примером является создание

региональных центров Интернет-образования (РЦИО) и региональных центров дистанционного обучения (РЦДО) Федерацией Интернет Образования (ФИО) [16] при поддержке региональных властей и, как правило, в рамках федеральных правительственных программ и проектов информатизации образования. Все центры открыты на базе ведущих высших учебных заведений. Программы информационной подготовки рекомендованы Министерством образования и науки Российской Федерации. Данные программы индифферентны относительно профессиональной предметной области педагогов; особенное внимание уделяется Интернет-ресурсам. Среди педагогических технологий предпочтение отдаётся проектной деятельности для социализации учащегося в сетевом пространстве.

Значимую роль для профессионального развития преподавателя иностранного языка в России играет компания English First, которая разрабатывает инновационные методики обучения иностранным языкам, создаёт учебные материалы, проводит курсы английского языка и повышения квалификации преподавателей. English First [19] предлагает следующие очные и дистанционные формы совершенствования педагогического мастерства:

• Teachers Training Courses – недельные и двухнедельные курсы повышения квалификации для преподавателей, включающие изучение новых методов и подходов в обучении языкам, развитие ключевых компетенций преподавателя, проведение пробного урока и обмен опытом, сдача (по желанию) Teacher Knowledge Test – тест для преподавателей языка;

• on-line семинары, проводимые интерактивно лекторами из таких всемирно известных организаций как Oxford University Press, посвящены передовым методам обучения.

• пять on-line семинаров, объединённых в один курс, с выдачей сертификатов о прохождении профессиональной подготовки, включает специальное занятие «Преподавание с применением новых технологий»;

• курсы Teaching English to Speakers of Other Languages, проводимые очно в Великобритании и США, созданы для обучения методологии преподавания английского языка для тех, кто не является его носителями.

Также компания предоставляет доступ к дополнительным мультимедийным упражнениям в on-line режиме, организует тестирование в соответствии с Общеевропейским Стандартом Языковых Компетенций и очное выступление иностранного лектора в учебном заведении.

В курсах повышения квалификации, разработанных коммерческими образовательными организациями, специально для преподавателей иностранного языка, изучение методики использования средств ИКТ проходит в контексте освоения основных тенденций развития лингводидактики. Профессиональную поддержку оказывают разработанные on-line ресурсы на базе сайта, которые можно использовать как дополнительный материал. Существенным недостатком, затрудняющим широкое использование данных образовательных услуг, является их высокая для российских вузов стоимость.

Отечественная государственная система подготовки кадров в области информатизации образования осуществляется на базе вузов профильными кафедрами и факультетами повышения квалификации, центрами переподготовки специалистов, институтами дополнительного профессионального образования, а также специально организованными институтами повышения квалификации работников образования.

В рамках выполнения федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды (2001-2005 годы)» постановление от 28 августа 2001 г. N 630 г. Москва [15] были

определены основные перспективы решения ключевых вопросов информатизации образования. В направлении №6 «Повышение квалификации, переподготовка и профессиональная адаптация специалистов в области информационных технологий» были предусмотрены меры по организации информационной подготовки педагогов, выделены опорные базы, реализующие этот комплекс мер, и намечены направления работы как для управляющих государственных органов образования, так и для конкретного образовательного учреждения. Рекомендовано проводить занятия в высших учебных заведениях, образовательных учреждениях дополнительного профессионального образования и региональных базовых и межшкольных компьютерных центрах, отобранных с учетом имеющегося опыта работы по повышению квалификации в области информационных технологий и состояния материально-технической базы образовательных учреждений, а также их территориального расположения. Показано, что повышение квалификации и профессиональная переподготовка преподавателей должны включать не только обучение работе с компьютером, но и освоение новых методов работы в преподавании учебных дисциплин, которые должны носить практический характер, направленный на использование опыта применения средств ИКТ, а также проектирования информационной образовательной среды учреждений или типов учреждений.

Анализ опыта реализации задач по данному направлению показывает, что в настоящее время информационная подготовка работников образования проводится с использованием различных форм очного и заочного обучения педагогов, в том числе и при поддержке средств ИКТ. Особенно значимыми являются курсы повышения квалификации, учебно-методические сборы, научно-методические конференции, научно-практические семинары, обмены передовым опытом в ходе специально организованных дискуссий и форумов, школы молодых преподавателей, самообучение. Осуществляемый в настоящее время государственный мониторинг информационной подготовки работников образования позволяет утверждать, что кризис системы последипломной подготовки работников образования остался в прошлом. Однако, следует согласиться с мнением многих российских исследователей в том, что содержательно-целевые и организационно-технологические компоненты нуждаются в совершенствовании [4].

Существенное место в системе непрерывного повышения квалификации работников образования занимает курсовая подготовка преподавателей различных дисциплин в области создания и использования средств ИКТ. В зависимости от продолжительности обучения выделяются краткосрочные (не менее 72 часов) образовательные программы, среднесрочные (от 72 до 100 часов) образовательные программы, длительные (свыше 100 часов) образовательные программы, профессиональная переподготовка (свыше 500 часов), переподготовка с присвоением дополнительной квалификации (свыше 1000 часов). Такая подготовка как на платной для образовательного учреждения, где работает слушатель, так и на госбюджетной основе (в рамках приказа Рособразования №2270) проводится ведущими научно-образовательными коллективами страны.

Так, например, Институт Информатизации Образования Российской Академии Образования (ИИО РАО) проводит различные по продолжительности обучения курсы повышения квалификации [3]. Представлена программа профессиональной переподготовки педагогических кадров «Организация информатизации образования». По программе дополнительного образования «Информационная деятельность специалиста гуманитарного

профиля» осуществляется обучение юристов, журналистов, экономистов и др. обслуживанию электронной документации, подготовке компьютерных презентаций продуктов своей профессиональной деятельности, владению цифровыми технологиями видеомонтажа.

Другим примером являются курсы, разработанные в Новосибирском Государственном Техническом Университете (НГТУ) [8], которые включают в себя и курсы для преподавателей иностранного языка. Курс «Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам. Базовый уровень» охватывает изучение различных информационных образовательных ресурсов, в том числе и распределённых, для решения задач презентации, тренировки и контроля усвоения учебного материала, электронных учебных курсов DiDesk, Moodle, правовых аспектов электронного обучения, а также разработки и оценки электронных учебных материалов.

Особую роль в информационной подготовке преподавателей-лингвистов играет факультет повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного (ФПКП РКИ) Российского университета дружбы народов (РУДН), реализующий программу «Информационно-коммуникационные технологии (компьютерные и сетевые технологии в практике преподавания языка)». На факультете разработаны и внедрены в эксплуатацию интернет-порталы «Будущему преподавателю русского языка», «Тестирование в российском образовании», «Портал учебно-методических комплексов электронных средств поддержки обучения русскому языку как иностранному для естественно-научных, инженерно-технических и гуманитарно-социальных специальностей высшего образования». В качестве форм обучения практикуются наряду с очным, очно-заочная, интернет- и видеоконференции (www.langrus.ru, www.testor.ru); выездные семинары, мастер-классы, круглые столы, а также проводится экспериментальное обучение в режиме on-line.

Последнее время широкое распространение получила дистанционная информационная подготовка специалистов. Многие отечественные и зарубежные учёные считают, что совершенствование обучения педагогов может быть достигнуто за счёт реализации дистанционных образовательных технологий [4, 5, 10]. Таким образом, система дистанционного повышения квалификации педагогов должна являться важнейшим элементом непрерывного образования. Под дистанционным обучением будем понимать обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором субъекты образования, имея пространственную или временную удалённость, осуществляют общий учебный процесс, направленный на создание ими внешних образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений (приращений) субъектов образования [17]. Под системой дистанционного повышения квалификации педагогов будем понимать форму повышения квалификации с использованием информационных и телекоммуникационных возможностей сети Интернет, реализующуюся при помощи дистанционных семинаров, курсов, консультаций, конференций, зачётов, имеющих внутреннюю взаимосвязь и единство [17].

В качестве примера приведём работу кафедры дистанционных образовательных технологий и центра дистанционного образования Рязанского государственного радиотехнического университета (РГРТУ) [14] по организации курсов повышения квалификации «Информационные технологии в профессиональной деятельности». Программа курсов ориентирована на формирование у слушателей знаний и навыков в области теории и методики организации обучения в условиях использования современных программных и программно-аппаратных средств на базе ИКТ, а также освоение методических

и организационных основ дистанционного обучения с возможностью их практической реализации в системе Moodle. По очной, дистанционной или смешанной форме обучения слушателям предлагаются лекции и лабораторный практикум по использованию системы Moodle, которые сопровождаются лекциями-презентациями, рабочими тетрадями, методическими рекомендациями. Итогом обучения является проектирование, разработка и размещение авторского дистанционного учебного курса в системе Moodle. С целью изучения практических методов, технологий, приёмов, позволяющих эффективно использовать возможности программных среды Moodle, и повышения квалификации преподавателей-разработчиков дистанционных учебных курсов проводится методический семинар «Опыт разработки дистанционных учебных курсов в СДО РГРТУ на базе Moodle». По результатам семинара разрабатываются рекомендации по актуализации курсов и определяются перспективные направления по совершенствованию методики разработки дистанционных учебных курсов.

Дистанционный курс «Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранных языков» разработан на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ доктором педагогических наук, профессором С. В. Титовой и А. А. Ларионовой. Курс состоит из десяти модулей (каждый модуль рассчитан на одну неделю), которые охватывают вопросы создания образовательных ресурсов на базе телекоммуникаций, оценки web-ресурсов, видов телекоммуникационных услуг (Skype, видеоконференция), а также интеграции ИКТ в процесс преподавания иностранных языков. Наряду с изучением теоретической части, представленной PP-презентациями и видеозаписью лекций, выполнения практических заданий, ведения рабочей тетради и ответов на контрольные вопросы, предполагается регулярное общение с помощью web-сервисов с тьютером-консультантом.

Таким образом, мы видим, что такие программы в рамках курсовой информационной подготовки преподавателей иностранного языка могут быть изучены очно, дистанционно и смешанно. При разработке данных программ авторами учитываются уровень информационной подготовки и профессиональные потребности обучающихся, выявляются основные направления, отражающие информационно-прикладную направленность содержательных линий обучения, а также реализуется блочно-модульная структура построения образовательной программы. Подчёркивая преимущества дистанционных форм повышения квалификации работников образования, отметим, что они позволяют решить проблемы снижения образовательной активности взрослых педагогов, связанные как с низким уровнем географической мобильности из-за наличия семьи и детей, так и с размером населённого пункта, степенью его урбанизации и уровнем развития инфраструктуры, в том числе и образовательной.

Однако, несмотря на результаты работ отечественных и зарубежных специалистов в этой области формы и методы дистанционного обучения требуют постоянного обновления и корректировки, вопросы создания конкретной концептуальной модели или прототипа дистанционного повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в области создания и использования средств ИКТ нуждаются в дополнительных исследованиях.

Последнее время в отечественной и зарубежной педагогической практике применяются дистанционные формы информационно-методической поддержки профессиональной деятельности преподавателя в виде специализированных web-сайтов. В качестве примера рассмотрим формы информационной подготовки, в которых используются возможности дистанционных технологий.

Проведём анализ сайта «Cyberprof» [18]. Данный образовательный сайт для методической поддержки преподавателей французского языка состоит из трёх основных блоков:

• блок, содержащий, теоретические концепции применения средств ИКТ, и обеспечивающий возможности обмена педагогическим опытом с другими преподавателями и обсуждение профессиональных вопросов с зарубежными коллегами, дидактические материалы;

• блок, объединяющий сайты, содержащие материалы по организации занятий по французскому языку, в том числе аудио- и видеозаписи, страноведческие материалы, педагогические WWW-проекты;

• блок, предоставляющий доступ к распределённым франкоязычным информационными ресурсами и банкам данных.

Такая форма дистанционной поддержки самообучения и самоподготовки преподавателей французского языка по организации учебного процесса подразумевает полностью самостоятельную информационно-методическую деятельность педагога. Основным достоинством данного сайта является обмен передовым международным опытом между зарубежными профессиональными коллективами.

Проанализируем опыт работы Новосибирского государственного технического университета. В данном вузе для организации информационной подготовки преподавателей иностранного языка создан специализированный ресурсный центр «Информационные технологии в обучении языку (ИТОЯ)» [12]. Работа центра ведется по следующим направлениям:

• подготовка студентов – будущих преподавателей языка в области компьютерной лингводидактики в рамках учебного плана направления и специальности «Филология»;

• повышение квалификации преподавателей иностранного языка из учебных заведений региона в области использования ИКТ в учебном процессе;

• апробирование современных методик обучения языку с использованием распределённых информационных ресурсов в группах студентов с различным уровнем владения языком и профилем профессиональной подготовки (техническим, экономическим и гуманитарным);

• поддержка web-сайта, предназначенного для объединения информационно-методического консультирования и дистанционного обучения преподавателей языка.

Данный специализированный ресурсный центр, предоставляет информационно-методическую поддержку преподавателям иностранного языка с помощью разработанного web-сайта, способствует самостоятельной информационной подготовке педагогов и студентов-лингвистов и предоставляет дистанционные формы последипломного повышения квалификации.

Учитывая эффективность организации профессионального общения в режиме online, следует констатировать необходимость дальнейших психолого-педагогических исследований и методических разработок в области дистанционной информационно-методической поддержки повышения квалификации отечественных преподавателей.

Отечественными учёными не раз подчёркивалась необходимость создания многоуровневой системы информационной подготовки педагогических работников [1, 2, 6, 7, 9, 11, 13]. В частности, рекомендуется всех педагогов разделить на две основные категории: преподаватели - пользователи готовых средств ИКТ и преподаватели – разработчики компьютерных средств педагогического назначения [1]. Первая категория педагогов, изучающих курс психолого-педагогических основ информатизации образования, ориентирована на подготовку до уровня конечного пользователя. Подготовка второй категории приближается к уровню подготовки квалифицированных пользователей

или даже программистов, знающих основы конструирования и использования средств ИКТ, а также требуемые для этого основы педагогики и психологии.

Исследуем возможности вуза в области многоуровневой информационной подготовки профессорско-преподавательского состава и других категорий сотрудников. Рассмотрим опыт работы Орловского Государственного Технического Университета [60]. Предлагается ввести дифференцированную информационную подготовку профессорско-преподавательского состава вуза, разбив программу на три основных раздела. Первый раздел программы изучается в общевузовском масштабе, второй – в межкафедральном по группам родственных кафедр, третий – непосредственно по кафедрам. Для проведения занятий по первому и частично по второму разделам программы привлекаются как приглашённые специалисты, так и специалисты вуза. Занятия по третьему и частично по второму разделам программы поручаются наиболее опытным преподавателям-методистам соответствующих кафедр. С учетом характера содержания преподаваемых учебных дисциплин, а также требований государственных образовательных стандартов, группы родственных кафедр разбиваются по циклам дисциплин: 1-я группа – кафедры гуманитарного цикла дисциплин; 2-я группа – кафедры цикла естественнонаучных дисциплин; 3-я группа – кафедры цикла общепрофессиональных дисциплин; 4-я группа – кафедры цикла специальных дисциплин. Таким образом, информационная подготовка, дифференцированная по иерархии структурных подразделений вуза, позволяет осуществлять гибкий мониторинг повышения квалификации педагогических кадров вуза, модернизацию содержания обучения, организацию финансирования, учёт потребностей специалистов.

Анализ отечественного опыта информационной подготовки преподавателей иностранного языка в системе последипломного повышения квалификации педагогов позволяет сделать следующие выводы и определить направления дальнейших научно-педагогических исследований в этой области:

• содержание обучения в негосударственных структурах не является фундаментальным и комплексным, так как либо рассматривает общие вопросы использования средств ИКТ в профессиональной деятельности либо слишком узкоспециальные, не охватывающие всех направления информатизации лингвистического образования;

• отечественная система последипломного обучения педагогических кадров предоставляет условия для непрерывного образования преподавателей иностранного языка в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности, однако, содержательные и организационные компоненты информационной подготовки нуждаются в совершенствовании;

• содержание обучения на курсах повышения квалификации, проводимых в вузах, отражают, как правило, направления информатизации конкретного вуза;

• изучение прикладной информационно-технологической направленности обучения иностранному языку на курсах повышения квалификации, разработанных кафедрами иностранных языков, осуществляется в контексте развития лингводидактики, поэтому использование средств ИКТ рассматривается в рамках сложившейся традиционной методики;

• для преподавателей иностранного языка разработано мало программ дополнительного образования в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности, содержание обучения которых охватывает предметную и фундаментальную компоненты;

• отсутствует гармонизация существующих на сегодняшний день образовательных программ последипломной информа-

ционной подготовки преподавателей иностранного языка по уровням сложности (по вертикали) и по различным направлениям информатизации лингвистического образования (по горизонтали);

• недостаточно широко используются возможности дистанционного обучения и дистанционной информационно-методической поддержки преподавателей иностранного языка;

• не реализован «опережающий» подход к подготовке преподавателей иностранного языка в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности (не учитывается темп развития средств ИКТ и перспективы реализации их лингводидактических возможностей);

• не существует методической системы информационной подготовки, сопровождающейся программами дополнительного образования, дифференцированными по уровню информационной готовности преподавателей и специфики преподавания языковой дисциплины, которые обеспечивали бы фундаментальную и комплексную подготовку преподавателя иностранного языка технического вуза в области информатизации образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Григорьев С. Г., Гриншкун В. В. Информатизация образования. Фундаментальные основы: Учебник для педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогов. – Москва, 2005.

2. Данильчук Е. В. Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Москва, 2003.

3. Институт Информатизации Образования. Программы дисциплин, курсов, специализаций. – [Электонный ресурс]. – Режим доступа: www.iiorao.ru/iio/pages/educational/educ2/kourses. – Заглавие с экрана.

4. Красинская Л. Ф. Повышение квалификации преподавателей: моделирование на основе компетентностного подхода // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 75-80.

5. Кухоренко В. Т., Сиротенко Н. Г. Школа дистанционного обучения как форма повышения квалификации преподавателей // Educational Technology & Society. – 2003. – N 6(1). – PP. 187-190.

6. Лавина Т. А. Совершенствование системы непрерывной подготовки учителей в области использования средств информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2006.

7. Лапчик М. П., Семакин И. Г., Хеннер Е. К. Методика преподавания информатики. – М.: Академия, 2003.

8. Новосибирский Государственный Технический Университет. Программы повышения квалификации. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: fpk.nstu.ru/progpk. – Заглавие с экрана.

9. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. – Орёл: Орловский государственный технический университет, 2000.

10. Полат Е. С. Методические основы разработки курсов дистанционного обучения иностранным языкам и для системы повышения квалификации педагогических кадров. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ioso.ru/distant/.

11. Поличка А. Е. Научно-методическое обеспечение и организация многоуровневой подготовки кадров информатизации региональной системы общего образования (на примере Дальневосточного федерального округа): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук.

– Москва, 2006.

12. Ресурсный центр «Информационнные технологии в обучении иностранному языку». – [Электроннный ресурс]. – Режим доступа: www.itlt.edu.nstu.ru. – Заглавие с экрана.

13. Роберт И. В., Козлов О. А. Концепция комплексной, многоуровневой и многопрофильной подготовки кадров информатизации образования // Информатика и Образование. – 2004. – №11, № 12.

14. Рязанский государственный радиотехнический университет. Официальный сайт. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rsreu.

15. Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды (2001-2005 годы)» от 28 августа 2001 г. N 630. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http//www.base.garant>1586371. – Дата обращения 20.01.2012.

16. Федерация Интернет Образования. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.fio.ru. – Заглавие с экрана.

17. Хуторской А. В. Интернет в школе: Практикум по дистанционному обучению. – Москва: ИОСО РАО, 2000.

18. Cyberprof. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.cyberprof.com. – Заглавие с экрана.

19. English First. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ef.com.teacher. – Заглавие с экрана.

20. Project Harmony. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.projectharmony.com. – Заглавие с экрана.

21. Intel. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.intel.com. – Заглавие с экрана.

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ БИОФИЗИЧЕСКИЙ ЦЕНТР ИМЕНИ А. И. БУРНАЗЯНА
г. МОСКВА

УДК 159.9
ББК 88.2
Общая психология

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ВИДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кандидат психологических наук А. А. Кучер
В. Е. Богданова

В статье представлены результаты начального этапа исследования в рамках работы по психологическому обеспечению деятельности специалистов, принимающих участие в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. Отмечено, что своевременное выявление особенностей личности способствует оказанию коррекционной помощи специалистам и сохранению их здоровья на различных этапах деятельности. Поставлена задача по разработке новых психодиагностических методик.

Ключевые слова
Адаптация, синдром эмоционального выгорания, напряжение, коррекционная помощь, сохранение здоровья

Проблема адаптации человека к деятельности в сложных и экстремальных условиях относится к числу наиболее актуальных проблем медицины и психологии. Человек, является сложной биосоциальной системой и одновременно элементом социальной макросистемы [1, 6, 9]. Состояние сбалансированности в системе: «человек – среда» достигалось в ходе длительной эволюции благодаря механизмам адаптации как фундаментальному свойству любой саморегулируемой системы.

Исследование проблемы адаптации становится все более актуальным. Актуальность этой проблемы выступает на первый план и в теоретическом аспекте, и в практическом плане для разработки научно обоснованных рекомендаций по прогнозированию и управлению активностью человека в процессе деятельности.Особенно это важно в ситуации усложнения социальных и материальных систем, когда оценки вероятности сохранения здоровья и работоспособности человека, оптимизации его психических состояний, выступают в качестве наиболее важных факторов эффективности и надежности деятельности, безопасности общества в целом.

В статье представлены результаты начальных этапов научного исследования в рамках прикладной научно-исследовательской работы по психологическому обеспечению деятельности специалистов учреждений Федерального медико-биологического агентства (ФМБА) России, принимающих участие в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, в том числе последствий радиационных аварий и

инцидентов (НИР «Психолог»).

Адаптацию принято рассматривать на трех уровнях функционирования – социальном, психологическом, физиологическом [9]. Соответственно решение задач, связанных с повышением психологической устойчивости, адаптивных ресурсов, профессионального долголетия личности требует междисциплинарного целостного подхода, сочетающего в себе исследование биологического и социального компонентов.

В настоящее время, несмотря на наблюдающийся всплеск научного интереса к проблеме адаптивности, жизнестойкости человека в экстремальных условиях, не существует единой концепции или практического подхода, позволяющих продуктивно решить задачи, связанные с сохранением здоровья специалистов, работающих в сложных условиях профессиональной среды. В этом контексте система мероприятий, направленных на повышение психологической устойчивости, сохранение и развитие адаптивных возможностей должна учитывать диагностику психофизиологического состояния, прогнозирование его динамики в соответствии со спецификой профессиональной деятельности. Дифференцированный контроль нагрузки и резервов адаптации специалистов, выбор методов обследования должны быть адекватны существующим задачам.

Наиболее важным направлением в различных сферах медицины, психологии является прогнозирование резервов психофизиологического состояния человека. Среди множества прогностических подходов, чаще всего используется комплексное прогнозирование, основанное на системном подходе.

Существующая практикапоказала, что в настоящее время система профессионального отбора и медико-психологического сопровождения имеет ряд недостатков. Несмотря на то, что обследования проводятся с определенной периодичностью, особенности личности в оценке состояния здоровья и прогнозирования вероятности развития дезадаптации и заболевания в настоящее время не учитываются.

Так, в частности, в батарее тестов, традиционно используемых при обследовании, представлены методики, предназначенные для определения уровня развития профессионально важных качеств и уровня функционирования основных психических процессов (мышление, внимание, память и т. д.). Проведенные ранее [2-4] исследования, а также наши наблюдения свидетельствуют о том, что, используемые в настоящее время методы обследования, отражают в основном генотипические, относительно стабильные показатели психических процессов и состояний. Используемый сегодня эклектический подход при диагностике и выборе стратегии терапии позволяет определить зону актуальных и потенциальных состояний человека как системы. Однако методических инструментов изучения личности, определяющих зону латентных состояний, зон риска, к сожалению, недостаточно. Соответственно сложность прогнозирования функциональных состояний человека, здоровья личности возрастает. Между тем, одной из наиболее важных функций прогноза является функция регуляции для снижения уровня неопределенности будущего, что подразумевает вычленение и работу с такими компонентами ситуации, как детерминированный, вероятностный, случайный [5].

Наша деятельность протекает в условиях, характеризующихся быстрой сменой параметров профессионального функционирования, высокой интенсивностью психоэмоционального напряжения, вероятностью возникновения различного рода рисков [7-8].Сегодня практическое построение прогностической модели снижения адаптивных возможностей специалистов осуществляется преимущественно эмпирическим путем. Подобный дисба-

ланс, без учета знаний смежных дисциплин, обуславливает низкую прогностичность успешности специфической профессиональной деятельности и методически не обеспечивает мер профилактики, направленных на поддержание гомеостаза индивидуумов, оказавшихся в новых условиях социальной среды.

Симптомоцентрированная концепция лечения, оказания помощи и поддержки, преобладающая в настоящее время в медицинской и психологической практике, зачастую игнорирует необходимость понимания личности в историческом контексте. Срывы дезадаптации отражают в известной мере, как отсутствие в опыте индивида необходимых конструктивных способов решения проблем, возникающих в его деятельности и общении, так и нарушения в структуре личности, которые, в конечном итоге, препятствуют дальнейшему развитию и приобретению нового опыта. И хотя на фоне процессов дезадаптации присутствует креативный, конструктивный потенциал активности личности, он оказывается не задействованным, поскольку этот потенциал – разбалансирован и не был выявлен в ходе диагностических мероприятий.

В то же время активизация здорового конструктивного психического потенциала личности (как и дефицит конструктивных способностей) во многом определяются актуальным социальным окружением. Особенности построения социальных взаимоотношений личности, его отношение к себе, деятельности, к окружающему миру имеет существенное значение для психического состояния и адаптации (В. Н. Мясищев, А. О. Прохоров, А. Г. Маклаков, А. С. Марков и др.). Индивидуально-типологические особенности личности обусловливают формирование функциональных состояний, влияют на механизмы саморегуляции на различных уровнях и этапах адаптации человека (П. К. Анохин, 1973; А. Н. Леонтьев, 1975).

Своевременное выявление особенностей личности, имеющих значение для приспособления к среде, способствовало бы оказанию дифференцированной коррекционной помощи, направленной на интернализацию специалистами нового опыта отношений, выполнение действий в оптимальных границах, сохранение здоровья на различных по специфике этапах деятельности.

Как показали исследования, представляется актуальной разработка специальных мероприятий медико-психологического сопровождения с целью предупреждения и ослабления негативного влияния стресса на здоровье и профессиональное долголетие. Существующая система методов диагностики, использующая принцип «да – нет» в процессе шкалирования результатов, не позволяет дифференцированно подойти к оценке предрасположенности к заболеваниям, к выявлению профессионально-важных качеств. В этом контексте процент *непригодных* к сложным условиям профессиональной деятельности практически равен нулю. Все обследуемые изначально разделяются только на две полярные критериальныегруппы – «первую» и «вторую», существенно отличающиеся по успешности овладения профессией. К «первой» группе относится категория людей с высокими показателями успешности в профессиональной деятельности и способности адаптироваться к изменениям среды деятельности. Ко «второй» группе относят специалистов с разнообразными проявлениями дезадаптивных нарушений. Подобная грубая оценка не дает динамических критериев, позволяющих осуществлять высокодифференцированное психофизиологическое сопровождение в ходе решения задач в чрезвычайных ситуациях и в ходе ликвидации последствий радиационных аварий и инцидентов. При достаточно разработанной базе методов исследования существующие способы информационной обработки данных не в состоянии обеспечить прогнозирование успешности

адаптации к быстрым изменениям, слабо прогнозируемой экстремальной ситуации радиационной аварии и инцидента. Состояние организма человека обусловлено характером взаимодействия между требованиями внешней среды и физиологическими, индивидуально-типологическими особенностями индивида. Однако в настоящее время показатели, имеющие отношение к личностным особенностям специалиста, используются не в полном объеме для прогнозирования уровня его адаптивности, работоспособности, вероятности развития заболевания.

Отсутствие эффективных междисциплинарных профилактических разработок обусловливает пассивное «ожидание» болезни,снижает эффективность работы медико-психологической службы в производственном, экономическом и социальном аспектах.

Обращение к идее адаптивности как идее сохранения целостности, автономности, идентичности личности в условиях радикальных изменений среды, является потребностью практики.

Первый этап нашего исследования позволил обнаружить механизм, приводящий к ухудшению профессионального здоровья специалистов, призванных участвовать в ликвидации последствий радиационных аварий и инцидентов, и приводящий к профессиональным заболеваниям.

Сущность его заключается в том, что в результате эмоционального выгорания, которое как динамический процесс, по своей структуре полностью соответствуя этапам общего адаптационного синдрома Г. Селье, поэтапно накапливает симптомы нервного напряжения, и, прежде всего, – повторного переживания психотравмирующей ситуации, – приводит (в соответствии с диалектическим законом) к переходу количественных накоплений в новое качество, приближая этап напряжения к этапу резистенции, в преддверии которого формируются: чувство подавленности, усиливается тревога и депрессия. Затем (уже непосредственно на этапе сопротивления – резистенции) появляются-эмоциональная отчужденность от дел, после которой, в соответствии с эффектом кумуляции, общее дисфункциональное состояние, накопив необходимый количественный показатель, трансформируется в эмоционально-нравственную дезориентацию.

Всё что нами описывалось, полностью соответствует критериям и симптомам эмоционального выгорания, но тут-то как раз возникает один интересный, с научно-психологической точки зрения, момент: вступает в силу закон отрицания отрицания. На уровне обыденной психологии мы называем это явление термином «самонакручивания», «самовзвинчевания».

На этом рубеже адаптационного процесса происходит преобразование внутреннего плана восприятия личностью условий и содержания профессиональной деятельности в новое качественное состояние. Это качественное состояние – ни что иное как эмоционально-нравственная дезориентация. На данном этапе возникший и сформировавшийся процесс дает мощный обратный (деструктивный) импульс, который внутри структуры личности запускает стадию рефлексии, которую мы назовем пострефлексией. Эта внутренняя, вторичная волна хаотической эмоциональной активности своей энергетикой провоцирует ускорение перехода индивида в состояние редукции профессиональной деятельности, разрушая рациональный, целесообразный план деятельности. Наступает кризис морально-психологической устойчивости индивида, сопровождающейся потерей способности к рациональной оценке ситуации, мобилизации резервных возможностей, целесообразных, волевых действий. Картина мира, являвшаяся ведущей на предыдущем этапе жизнедеятельности человека, разрушается за счет нарастания перенапряжения физиологического, перцептивного, интеллектуального, эмоционально-волевого,

мотивационного аспектов личности, преобладания защитных психологических реакций, сбоя в системе саморегуляции.

Это новое качество состояния и новый этап динамики адаптационного процесса (при последующем столкновении с новыми стрессовыми факторами среды) вновь порождают у личности очередной рефлексивный импульс, усиливающий переживание, которое, достигая критического уровня, приводит к истощению физических и духовных сил человека. Таким образом, латентные, неосознаваемые микропроцессы на уровне восприятия индивида создают деструктивное, дисфункциональное состояние, создавая предпосылки для возникновения психосоматических и вегетативных нарушений. Следовательно, имеются все основания для изменения восприимчивости специалистов к действию стресса посредством специально организованной психологической подготовки, позволяющей обеспечить высокую активность в сложных условиях.

Наш первый этап исследований позволил обоснованно прийти к определению стрессоустойчивости, как способности психики индивидуума сохранять границу автономной независимости между внутренним планом психического восприятия, – афферентными реакциями, логическими операциями (обработка информации, оценка, прогноз, принимаемые решения), и эфферентными операциями (осуществление принятых решений). Рефлексивные процессы и переживания, возникающие во внутреннем плане сознания, перестраивают психику на новый уровень функционирования, позволяя, либо сохранить психологическую устойчивость и эффективность деятельности, либо приводят к дезорганизации и срыву деятельности. Поэтому очень важно в реальных условиях деятельности заранее описать модель психологической устойчивости в форме системы определенных качеств личности, позволяющих переносить нервно-психологические нагрузки и сохранить продуктивность деятельности в условиях психотравмирующих факторов сложной обстановки.

В создавшейся ситуации представляется целесообразным дополнение медицинской стратегии традиционного профилактического направления (предупреждения заболевания в процессе его развития)идеей поддержания трудоспособного человека в спектре состояний «здоровье-предболезнь». Методологической основой этогоположения является междисциплинарный, комплексный медико-психологический подход к психосоматическому состоянию человека, создание многоуровневой системы отбора, прогнозирования и динамического психофизиологического сопровождения профессионалов на основе учета в практической деятельности индивидуально-психологических особенностей личности специалиста.

Основой эффективного психофизиологического сопровождения деятельности, представляется разработка методик, основанных на наборе взаимосвязанных и взаимодополняющих экспертных (внешних), возрастных, функциональных, соматометрических и психологических критериев, позволяющая прогнозировать не только успешность в профессии, но и фазы адаптации, адаптированности (стабильности), дезадаптации; обосновывать эффективность проводимых реабилитационных и коррекционных мероприятий. Данные методики должны быть одинаково информативны, как в условиях поликлиники или реабилитационного центра, так и при проведении скрининговых обследований.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Анохин А. П. Принципиальные вопросы общей теории функциональной системы // Принципы системной организации функций. – М.: Наука, 1973. – С. 5-61.

2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

3. Бодров В. А., Малкин В. В., ПокровскийВ. Л., Шпаченко Д. И. Психологический отбор летчиков и космонавтов. – М.: Наука, 1984. – 264 с.

4. Бодров В. А., Писаренко Ю. Э. Структурно-динамическая концепция психологического прогнозирования профессиональной пригодности операторов // Развитие идей Б. Ф. Ломова в исследованиях по психологии труда и инженерной психологии. – М.: ИП РАН, 1992. – С. 88-100.

5. Добров Г. И. Прогнозирование науки и техники. – М.: Наука, 1970.

6. Кузьмин В. П. Системный подход в современном научном познании // Вопросы философии. – 1980. – №1. – С. 55-73.

7. Марков А. С. О необходимости психолого-педагогического сопровождения кризисных и экстремальных ситуаций в военном вузе // Психологическая безопасность образовательной среды: состояние, проблемы, перспективы, пути решения: материалы Международной научно-практической конференции (10-12 ноября 2008 г.) / сост.: И. А. Еремицкая, С. В. Мерзлякова. – Астрахань, 2008. – С. 202-207.

8. Марков А. С. Психолого-педагогическое сопровождение курсантов военных вузов в кризисных и экстремальных ситуациях // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2009. – Вып. 3. – Ч. II. – С. 100-106.

9. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М., 1988. – С. 288.

10. Шпаченко Д. И., Ганнер Д. В., Белов А. И. и др. Методические рекомендации по организации и проведению повторного профессионального отбора курсантов летных училищ. – Р-н-Д.: УК авиацией СКВО, 1976. – 15 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА
КАФЕДРА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

УДК 378+796
ББК 74.48
Педагогика

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СО СТУДЕНТАМИ РГУ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

Кандидат педагогических наук О. А. Плаксина
Л. Т. Орлова

Развитие интереса к физкультурной деятельности, своему здоровью, понимание того, из-за чего и для чего студент должен проявлять активность, влияет на формирование мотивационного компонента будущих специалистов.

Ключевые слова
Мотивация, педагогические условия, потребности

Формирование мотивационного компонента личности является психологической составляющей содержания процесса физического воспитания. По мнению Е. Э. Афанасенко, Е. М. Гогунова, Б. М. Мартьянова, С. С. Сагайдак и др. мотивация отражает интерес студента к занятиям, его активное и осознанное отношение к осуществляемой деятельности [1-3]. Одна из задач педагога – разбудить заинтересованность обучающихся к физическим упражнениям, своему здоровью, гармоничному физическому развитию, привлечь их к самостоятельным занятиям. Мотивационная поддержка образовательного процесса по физической культуре заключается в формировании у студентов уверенности, возможности овладения данной дисциплиной, укрепления представления о значимости научного подхода к физическому совершенствованию.

Цель исследования: экспериментально проверить педагогические условия, необходимые для формирования мотивационного компонента на практических занятиях по физической культуре со студентами РГУ имени С. А. Есенина.

Организация исследования

Исследование проводилось на базе Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, на кафедре физического воспитания. На основании анализа состояния здоровья, физической и функциональной подготовленности были сформированы две группы: контрольная (КГ) – 29 человек, обучающихся на факультете экономики: экспериментальная (ЭГ) – 32 человека, обучающихся на естественно-географическом факультете второго курса, с учетом отсутствия отличий между ними.

Формирование мотивационного компонента строилось на основе следующих положений; создание на занятии ситуации успеха, ситуации выбора (уровня трудно-

сти заданий, вида деятельности), установление отношений сотрудничества между преподавателем и студентами (принимать студента таким, каков он есть, открытость, доброжелательность, гуманизм); привлечение студентов к оценочной деятельности).

Критерии мотивационно-ценностного компонента являются следующие показатели:

1. Мотивация физкультурной деятельности (внутренняя, внешняя)
2. Отношение к физической культуре.
3. Мотивация достижения успеха и избегания неудач.

Ситуация успеха – это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех – результат подобной ситуации. Ситуация – это то, что способен организовать преподаватель. Переживания радости, успеха – явления, вызывающие чувство самодостаточности, психологической комфортности, эмоциональной стабильности. Для создания ситуации успеха на занятии применялся дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характеру помощи студентам при ее осуществлении. При этом учитывались подготовленность студентов, уровень субъектного опыта в данной деятельности, желание достигнуть определенного уровня мастерства. Алгоритм создания ситуации успеха; снятие страха (помогает преодолеть неуверенность в собственных силах), авансирование успешного результата (внушает студенту уверенность в свои силы и возможности), внесение мотива (показывает ради чего, ради кого совершается данная деятельность), мобилизация активности или педагогическое внушение (побуждает к выполнению конкретных действий), высокая оценка детали (помогает эмоционально пережить успех не результата в целом, а какой-то его отдельной детали.

Важным педагогическим условием являлось формирование у студентов субъективной позиции в физкультурно-спортивной деятельности и обретение для них личностного смысла в двигательной активности. Это достигалось в экспериментальной группе путем постоянного индивидуального и дифференцированного обращения к сознанию студентов, воспитание внутренних стимулов к освоению ценностей физической культуры как субъектов, способных строить собственные программы для саморазвития. Основной задачей являлось создание ситуации выбора; по цели, по значимым условиям организации деятельности, по способам планирования, по средствам физической культуры, по способам контроля, оценивания и коррекции.

Для создания благоприятной эмоциональной обстановки на занятиях физической культурой применялся творческий подход к подбору упражнений, отказ от строгих нормативов и ориентация на индивидуальность студента с учетом его интересов и потребностей, подвижные игры, а также использование новых и нетрадиционных методов физического воспитания. Так использование тренажеров, фитбол-гимнастики, пилатеса, элементов оздоровительной аэробики, стретчинга, коррекционных игр позволяют разнообразить занятия, внести эмоциональный разряд. утверждают О. Л. Смирнова, В. Е. Водлозеров, Г. П. Малахов [4-6].

Большое значение придавалось овладению каждым студентом необходимыми навыками ролевого поведения. Так, каждый из них выступил как в роли обучаемого, так и обучающего: преподавателя и консультанта (проведение разминки, игры, судействе соревнований).

Работа по подведению итогов изучения пройденного раздела, организовывалась так, чтобы каждый студент мог испытывать чувство эмоционального удовлетворения от сделанного, радость победы над преодоленными трудностями, счастье познание нового и интересного. Применение этих методов содействовало формированию мотивации достижения успеха.

Она проявлялась в постановке студентом новых целей для себя, в его стремлении к успеху в своей деятельности.

Результаты исследования

Использование педагогических условий положительно отразилось на изменении результатов психолого-педагогического мониторинга. Анализ теста «МУН» показал улучшение показателей в ЭГ. Наличие мотивационных тенденций стремления к успеху и избеганию неудач является у обучаемых главным показателем мотивационной сферы, так как в этом выражается отношение студенток к течению процесса физического воспитания, оценке достигнутых результатов. Положительный сдвиг выявлен в ЭГ на высоком уровне с 43,4 % до 56,4% (+13), тогда как в КГ увеличение произошло на 2,6%; на низком уровне, результат уменьшился с 10,9% до 5,3% (- 5,6), в КГ на – 4,2% (таб. 3).

Высокая мотивация учения, для которой характерна внутренняя направленность, играет роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких способностей студентов в физкультурно-спортивной деятельности. Анализ результатов внутренней и внешней мотивации до и после эксперимента отразил положительную динамику изменений по данному показателю. На высоком уровне в ЭГ с 47,8% до 55% (+8,2), в КГ с 46,2 % до 48,3% (+2,1); на низком уровне уменьшение в ЭГ с 12,1% до 5,6% (- 7,5), в КГ с 14.1% до 7,5% (- 6,6), на среднем уровне незначительные изменения в ЭГ уменьшение на – 0,7%, по причине значительных сдвигах на других уровнях, в КГ увеличение на +4.5% (таб. 3).

Предварительный опрос, проведенный в рамках констатирующего эксперимента, показал, что не все респонденты понимают роль и значение физического воспитания для развития личности. По окончанию эксперимента положительные изменения произошли в отношении студентов к физической культуре, об этом свидетельствуют анкетные данные до и после эксперимента. На вопрос нужны ли вам занятия физической культурой и спортом положительно ответили в ЭГ с 73,4% – 84,5% (+11,1), в КГ с 72,8% – 76,5% (+3,7), затруднились ответить в ЭГ с 21,8% – 15,5% (- 6,3), в КГ с 21,3% – 22% (+0,7), считают, что им не нужны занятия в ЭГ с 4,8% до эксперимента – до 0%, в КГ с 5,9% – 1,5% (- 4,4). Изменился выбор приоритетных видов двигательной активности в ЭГ, так предпочтение аэробике в ЭГ было 21% стало 17% , в КГ 21% – 18%; тренажерам в ЭГ 37% – 51%, в КГ 36% – 38%; плаванию в ЭГ 18% – 10%, в КГ 17% – 8%; спортивным и подвижным играм в ЭГ 22% – 19%,в КГ 20% – 23%; оздоровительному бегу в ЭГ 2% – 3%, в КГ 2% – 3% (таб. 1)

Таблица 1

Приоритетные виды двигательной активности, %

	аэробика	тренажеры	плавание	игры	бег
ЭГ до	21	37	18	22	2
ЭГ после	17	51	10	19	3
КГ до	25	36	17	20	2
Кг после	17	38	8	23	2

В результате опроса выявлены причины, побуждающие посещать занятия; укрепить здоровье в ЭГ с 38% – 45%, в КГ с 37% – 40%; корректировать фигуру в ЭГ с 14% – 20%, в КГ с 13% – 14%, развить двигательные качества в ЭГ с 16%

– 17%, в КГ с15% – 16%; эмоциональное удовлетворение в ЭГ с 9% – 11%, в КГ с 10% – 9%; потребность в уважении со стороны сверстников в ЭГ с 5% – 7%, в КГ с 4% – 6%, развить качества личности в ЭГ с 18% – 23%, в КГ с 17% – 18%, просто для зачета в ЭГ с 2% – 3%, в КГ с 2% – 5% (таб. 2).

Таблица 2

Причины, побуждающие посещать занятия, %

	Здоровье	Коррекция тслослож	Двигат. качсства	Эмоц. удовл	Уважение свсрсн	Качества личности	Для зачста
ЭГ до	38	12	15	19	5	18	2
ЭГ после	45	20	17	11	7	23	3
КГ до	37	13	14	10	4	17	2
КГ после	40	14	15	9	6	18	5

По завершению эксперимента произошли заметные изменения средних показателей мотивационно-ценностного компонента в ЭГ по сравнению с КГ. Увеличение сдвигов выявлено на высоком уровне в ЭГ +13,2%: в КГ +6,4%; низком уровне в ЭГ – 15,7%, в КГ – 9,7% и небольшие изменения на среднем уровне в ЭГ +2,5%, в КГ +3,3%.

Таблица 3

Изменение показателей мотивационного компонента за период эксперимента в (%)

	Показатели (тесты)		Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
			КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	Тест опросник мотивации успеха и неудачи, тест МУН	до	44,5	**43,4**	42,2	**45,7**	13,3	**10,9**
		после	47,1	**56,4**	43,8	**38,3**	9,1	**5,3**
2	Мотивация внешняя и внутренняя	до	46,2	**46,8**	39,7	**40,1**	14,1	**13,1**
		после	48,3	**55,0**	44,2	**39,4**	7,5	**5,6**
3	Отношение к физической культуре	до	20,6	**22,4**	37,9	**36,7**	41,5	**40,9**
		после	35,1	**40,8**	41,5	**52,3**	23,4	**6,9**
Средний показатель		до	37,1	**37,5**	39,9	**40,8**	23,0	**21,6**
		после	43.5	**50.7**	43.2	**43.3**	13.3	**5.9**
		Раз-ность	+6,4	**+13,2**	+3,3	**+2,5**	-9.7	**-15,7**

Выводы

Полученные в ходе эксперимента результаты подтверждают эффективность использования педагогических условий на практических занятиях по физической культуре. В экспериментальной группе отмечены существенные сдвиги, по сравнению с контрольной группой, что отразилось в достоверном улучшении показателей мотивационного компонента.

Как показывает исследование заинтересованность обучаемых к физкультурно-спортивной деятельности во многом зависит от возможности выбора как вида спорта, так и других форм организации двигательной активности с оздоровительной направленностью.

Зная особенности мотивационной сферы студентов и тенденции ее становления, преподаватель может точно ориентироваться в причинах, изменяющих отношение к учению, что позволяет повысить эффективность руководства учебной деятельностью. Формирование у студентов потребности в физкультурной деятельности должно стать главной задачей физкультурно-оздоровительной работы в высших образовательных учреждениях. Большую роль при этом будет играть осознание подлинного уровня своего физического развития и необходимости в его совершенствовании.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Афанасенко Е. Э. Формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре у студентов специальной медицинской группы: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – М., 2006. – 142 с.

2. Мартьянов Б. М., Гогунов Е. М. Психология физического воспитания и спорта: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст]. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 288 с.

3.Сагайдак С. С. Мотивация деятельности [Текст]. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2001. – 208 с.

4. Водлозеров В. Е. Тренажеры локально направленного действия [Текст]. – Издательский центр КГМУ, 2003. – 102 с.

5. Малахов Г. П. Оздоровительные системы и практики [Текст]. – М.: Гигиена, 1999. – 142 с.

6. Смирнова О. Л. Технология применения видов гимнастики оздоровительной направленности в физическом воспитании студенток вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2006. – 24 с.

УДК 159.922
ББК 88.3+88.944
Психология, общая психология, психология личности

ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОТЕРАПИЯ ПТСР МЕТОДОМ РИЛИВ-ТЕРАПИИ

Кандидат психологических наук Е. А. Поляков

В данной статье представлена профессиональному сообществу рилив-терапия в качестве нового подхода в психотерапевтической методологии, методике и практике; выявлена актуальность и практическая значимость рилив-терапии как нового направления психологического консультирования; проанализированы психотерапевтические теоретические научные основы психологической работы с посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР); приведено описание психотерапии ПТСР методом рилив-терапии.

Ключевые слова
Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), психотерапия, психологическое консультирование, психотерапия ПТСР, рилив-терапия, метод рилив-терапии

Актуальность рилив-терапии

Раскроем понятие «relive» («рилив»). Слово «relive» является английским глаголом и буквально означает «вновь переживать», «возрождаться». Глагол «relive» («рилив»), наряду со значениями «снова вернуться к жизни», «возродиться», имеет такие значения, как «оживить в памяти», «вновь пережить». Мы применяем и используем термин «relive» («рилив») в качестве комплексного обозначения психологических аспектов позитивного восстановления внутриличностных психических компонентов и социально-психологических личностных структур человека в процессе психологического консультирования [6-9].

Глубинные чувства и мотивы, смысл жизни, страх смерти, неудовлетворённость жизнью, семейными отношениями, родительско-детскими отношениями, браком, мучающая ревность, предательство, чувство вины и/или стыда, неразделённая любовь, потеря родных, утрата близких ... Такие проблемы «с наскока» и «с кандачка» никогда не решаются. Когда уже невозможно «убегать» и/или «прятаться» от своих внутриличностных проблем, – только тогда, как правило, «наш» человек оказывается готов обратиться к профессиональному психологу-консультанту как к специалисту [6-9].

Мы полагаем, что максимальная цель психологического консультирования – помочь человеку быть синтонным (самоидентичным, максимально соответствующим самому себе как личности), помочь человеку обрести душевный покой и гармонию с самим собой, с окружающими его людьми и с окружающим миром, то есть, фактически, – обрести счастье.

Разум человека можно представить в виде гигантского мегаполиса, и в идеальной физиопсихической норме он работает отлажено и чётко, как механизм швей-

царских часов. Но социальные проблемы, душевная боль, разнообразные страхи и тревоги – существенно мешают карьерному росту, создают трудности в общении с людьми, провоцируют сложности в семье и, даже, проблемы со здоровьем [6-9].

Отметим, что многие «наши» люди почему-то думают, что все их психологические проблемы, особенно те проблемы, которые уже осознаны ими как их проблемы, со временем сами собой разрешатся, а не усугубятся. К великому сожалению, это не так. Здесь, время, к большому сожалению, «работает» не на разрешение, на углубление проблем. Намного целесообразнее не «ждать у моря погоды», а вовремя обратиться к профессиональному психологу-консультанту. Его ключевая задача, как специалиста, как раз и состоит в том, чтобы оказать каждому обратившемуся к нему человеку квалифицированную психологическую помощь, профессионально осуществить совместно с клиентами, какими бы личностно разными они ни были, психотерапевтическую работу. Психолог-консультант должен создать у клиентов такую психологическую настроенность, которая приведет к разрешению их личностных психологических проблем, затрудняющих жизнь и деятельность любого человека [6-9].

Основа психологического консультирования – это базовые методы и приёмы психологической работы с клиентами, и основополагающие психотерапевтические технологии, на которых строится вся профессиональная практическая деятельность психолога-консультанта. В современном быстро меняющемся окружающем мире и социуме нужны действенные психотерапевтические средства, такие как «рилив-терапия» [6-9].

Итак, для рассматриваемого направления психологического консультирования нами выбрано наименование «рилив-терапия» от английского «relive» – «оживить в памяти». Это название в точности отражает процесс применяемой нами терапии. Для получения психотерапевтического эффекта нам достаточно оживить в памяти клиента все значимые события из его жизни, так или иначе связанные с психологической проблемой клиента, чтобы эта проблема была решена и перестала быть проблемой. Мы понимаем рилив-терапию в качестве нового психотерапевтического метода, являющегося актуальным в силу своей универсальной эффективности в современных социальных условиях [6-9].

Рилив-терапия
как психотерапевтический подход

В настоящее время накоплено большое количество эмпирических данных, позволяющих сформулировать новое представление о процессе психотерапевтической работы. Особенности подхода рилив-терапии состоят в том, что мы, прежде всего, рассматриваем не поведение, когниции, эмоции и/или переживания клиента, а сами события как таковые, как раз и ставшие источником соответствующих состояний и/или переживаний. Изменяя отношение человека к произошедшим событиям, мы, согласно аналитическим позициям классической психотерапии, безусловно изменяем его картину мира и его актуальное состояние [6-9].

В рамках метода рилив-терапии психотерапевт предстаёт не экспертом или консультантом всей жизни клиента, а всего лишь направляет его произвольное внимание на определённые события и/или области его жизнедеятельности и удерживает это целенаправленное внимание, не позволяя в психотерапевтической сессии переходить на другие темы. Цель терапии – собрать максимальное количество фактической информации о значимой проблеме в жизни клиента. Нас интересует, прежде всего, память человека о произошедшем значимом событии: его восприятия, мысли, эмоции, двигательная активность, побуждения в тот момент времени, зафиксированные в его памяти [6-9].

В таком понимании вопроса, психотерапевт следует не за желаниями клиента,

а за симптоматикой клиента, и в ходе психотерапевтического общения с клиентом производит усиление выявленного симптома (то, что ещё З. Фрейд называл психологической интервенцией). Через усиление симптома мы обнаруживаем события, вызвавшие его возникновение. Психотерапевт направляет осознанное внимание клиента на симптом и на однородные события (аналогичные факты переживаний клиента и его взаимодействий с другими людьми), в которых данный симптом присутствует (присутствовал). Симптом формируется после возникновения определённого количества однородных событий и в силу их жизнедеятельностного опредмечивания. Логично предположить, что по завершении психотерапевтического рассмотрения и проработки некоторого количества этих событий (особенно – наиболее ранних в жизненном пути человека событий), данный симптом будет устранён. Эта гипотеза полностью подтверждается в нашей психоконсультационной практике. Такое ведение психоконсультативной сессии логично назвать направляющим слушанием [6-9, 11].

Все психотехнические приёмы риливтерапии направлены на совместный с клиентом поиск и доведение до высокой степени осознания клиентом всех его мыслей, ассоциаций, эмоций, переживаний, телесных ощущений, двигательных реакций, – всего того, что запечатлено в субъективном опыте человека в связи с конкретным событием его жизни. Психотерапевт для клиента фактически является проводником по прошлому клиента. Клиент, под руководством гида-психотерапевта, определённым образом группирует события своей жизни, самостоятельно переоценивает их, принимает свои собственные новые решения относительно своих жизненных фактов. Это, на современном этапе, в точности соответствует идее З. Фрейда о том, что для решения проблемы достаточно довести внутриличностный конфликт до его осознания человеком [6-9, 11].

Согласно представлениям психоанализа и транзактного анализа о том, что все проблемы человека, его жизненный сценарий, формируются в раннем детстве, можно сделать следующие утверждения. Во-первых, все события, происходящие во взрослой жизни человека, имеют чёткую обусловленность более ранними событиями, событиями детства. Во-вторых, проблема или травма возникают не в момент, когда они осознаются человеком, мешают его жизни, адаптации, функционированию, а гораздо раньше. Для формирования нежелательного симптома, например, нарушения в поведении, должно произойти определённое количество травмирующих ситуаций, которые и толкают человека на принятие определенных решений, фиксируют симптом [1, 6-9, 11].

Суммировав все приведённые выше соображения и проверив их на практике, мы получаем, в процессе многолетнего практического новаторства, использования и совершенствования, универсальную психотерапевтическую технику – рилив-терапию, которая способна решать широкий круг проблем [6-9].

В зависимости от этапа психотерапевтической работы с клиентом и от типа проблемы, рилив-терапия будет иметь некоторые дополнения и модификации, но суть психотерапии в данном подходе остаётся неизменной. В начале психотерапевтического процесса сессии имеют невысокую структурированность. Основными психотерапевтическими задачами являются: уточнение запроса, сбор субъективной информации о запросе (восприятия клиента), улучшение эмоционального состояния клиента и подготовка к этапу целенаправленной работы с запросом. По мере того как клиент выговорится под влиянием психотерапевта (направляющее слушание), мы получим определённый набор проблемных сфер его жизни, нуждающихся в более интенсивной проработке. Вопросы и воздействия психотерапевта постепенно становятся

всё более узкими по смыслу, а ведение сессии становится всё более содержательно чётким и последовательным. Каждая значимая для клиента тема доводится до психологического перерешения [6-9].

Научно-методологические основы понимания посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) «Особенности ПТСР на современном этапе»

Психотерапия посттравматического стрессового расстройства независимо от конкретно избранного метода лечения характеризуется рядом особенностей [6-10].

Прежде всего, следует отметить тенденции формирования ПТСР в современном мире в связи с разнообразными ДТП, разбойными и другими нападениями [6-10].

Далее следует подчеркнуть тенденции интенсивного формирования флэшбэков (периодических переживаний травмы) в проявлениях ПТСР в практике психотерапии [6-10].

Наряду с этим, отмечается тяжёлая травматизация психики современных пациентов, страдающих ПТСР [6-10].

Помимо этого, большинство клиентов, переживающих ПТСР, на современном этапе выражают сильное недоверие к окружающим людям и к психотерапевту. Это объясняется тем, что очень многие травмирующие ситуации в текущий период вызваны именно окружающими людьми. Это подрывает основы доверия пострадавших[1]. Пострадавшие чувствуют себя не в состоянии вновь доверится кому-либо, боясь ещё раз быть травмированными. Всё это особенно проявляется у тех пострадавших, которые были травмированы близкими им людьми. При этом недоверие может выражаться и в весьма скептическом отношении травмированных людей к лечению. Чувство отчуждения от людей, сильно выраженное у клиентов, не могущих пережить травму и её последствия, часто выходит на первый план в психотерапии ПТСР. Помимо прочего, это очень затрудняет раппорт (психотерапевтический контакт) психолога-консультанта с клиентом. К тому же, пострадавшие такого рода с большим трудом способны поверить в прогресс психотерапии и, тем более, в своё излечение, а малейшее недопонимание со стороны психолога-консультанта укрепляет их чувство отчуждения [6-10].

«ПТСР согласно Н. В. Тарабриной»

По Н. В. Тарабриной принято классическое мнение о том, что у лиц, переживших в детстве психотравмирующие ситуации (физическое и/или сексуальное насилие и пр.) имеется достоверная связь между тяжестью их психо-травматического опыта, и тяжестью симптомов ПТСР [10].

Согласно Н. В. Тарабриной, в настоящее время не существует единой общепринятой теоретической концепции, объясняющей этиологию (причины и условия) и механизмы возникновения и развития ПТСР. Однако в результате многолетних исследований разработаны несколько теоретических моделей, среди которых можно выделить: психодинамический, когнитивный, психосоциальный и психобиологический подходы и разработанную в последние годы мультифакторную теорию ПТСР [10].

Н. В. Тарабрина утверждает, что к психологическим моделям ПТСР относятся психодинамические, когнитивные и психосоциальные модели, которые были разработаны в ходе анализа основных закономерностей процесса адаптации жертв травмирующих событий к нормальной жизни. Н. В. Тарабрина считает, что значение социальных условий, в частности фактора социальной поддержки окружающих (семья, друзья, коллеги, группы взаимопомощи), для успешного преодоления ПТСР-синдрома, – отражено в моделях, получивших название психосоциальных [10].

[1] Основами личности являются три составляющие, имеющие у каждого человека разные степени выраженности: 1) страх или отсутствие страха перед окружающим миром, 2) доверие или недоверие к окружающим людям, 3) уверенность или неуверенность в себе.

Н. В. Тарабрина полагает, что другой аспект индивидуальных особенностей преодоления ПТСР – когнитивная оценка и переоценка травмирующего опыта – отражён в когнитивных психотерапевтических моделях. Учёный утверждает, что авторы этих моделей считают, что когнитивная оценка травмирующей ситуации, являясь основным фактором адаптации после травмы, будет в наибольшей степени способствовать преодолению её последствий, если причина травмы в сознании её жертвы, страдающей ПТСР, приобретёт экстернальный характер, будет лежать вне личностных особенностей человека, согласно широко известному принципу: «не я плохой, а я совершил плохой поступок» [10].

Н. В. Тарабрина постулирует, что в текущее время не существует устоявшейся точки зрения на результат лечения ПТСР, и что одни исследователи считают, что ПТСР – излечимое расстройство, другие – что его симптомы полностью не устранимы. Н. В. Тарабрина полагает, что ПТСР обычно вызывает нарушения в социальной, профессиональной и других важных сферах жизнедеятельности, и что в связи с этим очевидно то, что лечение ПТСР – процесс длительный и может продолжаться несколько лет. Также учёный считает, что в этом процесс можно выделить психотерапевтический, психофармакологический и реабилитационный аспекты. Учёный утверждает, что при этом психотерапия ПТСР должна быть направлена на создание новой когнитивной модели жизнедеятельности, на аффективную (эмоциональную) переоценку травматического опыта, на восстановление ощущения ценности собственной личности и способности дальнейшего существования в мире [10].

Н. В. Тарабрина заключает, что существует тесная связь между способами выхода из кризисной ситуации, способами преодоления состояния посттравматического стресса (устранение и всяческое избегание любых напоминаний о травме, погружённость в работу, алкоголь, наркотики и т. д.) и успешностью последующей адаптации. Исследователь полагает, что, наиболее эффективными в психологической борьбе с ПТСР являются две деятельностных стратегии: 1) целенаправленное возвращение к воспоминаниям о травмирующем событии в целях его анализа и полного осознания всех обстоятельств травмы; 2) осознание носителем травматического опыта значения травматического события [10].

Основные способы, техники и приёмы рилив-терапии «Психотерапия ПТСР методом рилив-терапии»

В предлагаемой модели работы с ПТСР в рамках рилив-терапии, задействованы обе указанные выше стратегии: 1) отреагируется эмоциональный негативный опыт через целенаправленное возвращение к травматическому опыту, и, 2) производится осмысление и переработка травматического опыта. Принципиально новое в модели: психотерапевтическое использование феномена «сценарий» при работе с ПТСР [1, 3-4, 6-9].

С позиции транзактного анализа, жизнь человека – это сценарий, формирующийся в раннем детстве под воздействием родительских указаний и обстоятельств жизни в детстве и отрочестве, реализующийся в течение всей жизни. Таким образом, ПТСР, разворачивающееся во взрослой жизни, должно было начать формироваться в раннем детстве, и, следовательно, нам необходимо найти, как именно это происходило [1, 3-4, 6-9].

Согласно классическим представлениям, логично предположить, что сходная со «взрослой» травмой по смыслу и значению детская травма, либо травмирующее наблюдение драматического события (так называемая вторичная травматизация в детском возрасте), могут сформировать «необходимую» почву для формирования ПТСР в дальнейшем. Эта психотерапевтическая гипотеза нашла своё полное экспериментальное подтверждение на практике рилив-терапии. В подавляющем большинстве случаев, ключом для терапии ПТСР во взрос-

лом возрасте, – является работа с детской травмой, имеющей такого же рода отрицательную значимость и подобной по ситуативному контексту [1-4, 6-11].

Полученные экспериментальные данные в результате применения модели терапии ПТСР в рилив-терапии свидетельствуют о том, что сроки терапии можно существенно сократить, а результативность терапии повысить [5, 7-9].

Предлагаемая модель работы с ПТСР является краткосрочной терапией. Так же следует отметить, что данная психотерапевтическая модель является универсальной в отношении типа травмирующей ситуации [3-4,6-9].

«Модель работы с ПТСР в рилив-терапии»

В основу работы с ПТСР в рилив-терапии был положен один из базовых авторских методов рилив-терапии «***случайный попутчик***», авторски доработанный в контексте того, что здесь мы имеем целью обнаружить причину ПТСР в детстве (либо в отрочестве, юности) [7-9].

Обязательными условиями использования предлагаемой модели работы с ПТСР в рилив-терапии являются психотерапевтическая доступность травматического опыта и факт принятия человеком произошедшей травмы или экстремальной ситуации и их последствий [7-9].

Под доступностью травматического опыта следует понимать такое состояние клиента, когда упоминание о травме или экстремальной ситуации, или поверхностный разговор о них вызывают внешне заметные эмоциональные реакции. Чем сильнее переживания, тем легче и быстрее будет проходить терапия. В противном случае мы вместо терапии получим еще большую фиксацию в травме и усиление симптоматики ПТСР. Нормативно, работа с ПТСР должна продолжаться не более одной сессии. Такая сессия обычно длится от 2 до 4 часов (однако, сессию можно разбить на два этапа, – см. ниже пункт 8). Так же потребуются 2-3 сессии для обработки (переработки) последствий ПТСР (вторичной травматизации) [7-9].

В случае, если после прорабатываемой травмы прошло два года и более, травматический опыт может оказаться недоступным частично или практически полностью. Человек либо эмоционально слабо реагирует на событие, либо не может вспомнить его вообще. Так же это явление может быть следствием того, что травма слишком сильная, а специфика восприятия человека и психологические защитные механизмы не позволяют с ней контактировать. Это может наблюдаться, например, у подростков в случаях смерти родителя. В этом случае требуется предварительная общая психотерапия, избегающая самой травмы и её последствий в течение 20-50 часов консультирования (в зависимости от тяжести травмы) [7-9].

В проанализированном выше контексте рассмотрим психотерапевтическую работу с горем по умершему близкому человеку, а также работу с последствиями перенесённого насилия.

Факт принятия человеком произошедшей травмы или экстремальной ситуации и их последствий крайне важен. Если человек не принял произошедшую потерю или утрату, то это говорит нам о том, что он находится на первой стадии горевания (шок и тотальное эмоциональное отрицание) или на второй стадии горевания (злость и ощущение несправедливости). В данном случае любое соприкосновение с травмой влечёт так называемую вторичную травматизацию, и недопустимо [2-4, 7-9].

Если же человек принял потерю или утрату (третья стадия горевания – печаль и сожаление) и выказывает желание преодолеть последствия потери или утраты (четвёртая стадия горевания – восстановление), то мы можем эффективно использовать предлагаемую в рилив-терапии модель [2-4, 7-9].

«Техника для индивидуальной работы с ПТСР в рилив-терапии»

Прежде начала работы предупрежда-

ем клиента о том, что психотерапевтическая сессия будет завершена только по решению психолога, и о том, что перерывы в сессии не предусмотрены [7- 9].

1. Просим клиента рассказать о произошедшем событии так, как он его запомнил, рассказать о себе, о своих переживаниях, и рассказать обо всём, что он хотел бы вспомнить в связи с этим. В зависимости от имевшей место травмирующей ситуации, просим клиента рассказать о людях, пострадавших тогда, вовремя тех событий, или рассказать о значимом для него умершем человеке [7-9].

2. В случаях, когда клиент лично не присутствовал во время трагического события, просим его вспомнить то, как он узнал о произошедшем, вспомнить тот, самый первый момент получения им этой информации, и рассказать о том самом первом моменте. Если человек был фигурантом психотравмирующей ситуации, мы просим его вспомнить то, что он заметил, то, на что он обратил особое внимание. Во всех случаях мы просим клиента сосредоточиться во всех деталях на том, что он почувствовал [7-9].

3. Просим клиента рассказать о произошедшем событии, – как последовательно разворачивались события от начала и до конца. При этом контролируем степень вовлечённости клиента в переживание травмы. Очень важно не допустить слишком сильных эмоций. Для этого необходимо дать ему в руки бумагу, чашку с водой, кусок пластилина, чтобы он мог его мять, и т. д., периодически отвлекать его внимание, предлагать попить чай и пр. Просим человека не углубляться в фактологические подробности и говорить только о том, что вспоминается само. Если события в памяти клиента путаются, и он точно не помнит, что и как происходило, то просим его рассказывать так, как он может вспомнить, не пытаясь установить истину сразу [7-9].

4. Спрашиваем клиента «Что произошло?», уточняя, что нас интересует, что для него произошло в тот момент, когда была травма, и сейчас, когда он о ней говорил. Спрашиваем, какие эмоции он испытывал, какие были (и остаются) ощущения в теле, двигательные побуждения, какие были мысли и ассоциации, а также звуковые и зрительные восприятия. Этим мы направляем внимание на травму и получаем дополнительные эмоции [7-9].

5. Повторяем пункты 2-4 несколько раз. Это позволяет снимать эмоции за несколько проработок, а не за один раз, чтобы не перегрузить психику клиента. Сообщаем клиенту, что событие могло начаться для него раньше. Для нас важны самые первые переживания, так как без них мы не сможем проработать всё событие. Кроме того, помним сами, что аффект находится в начале травмы, а в конце – только оценочные эмоции. Аффект же более важен для устранения последствий произошедшего, чем последующие эмоции [7-9].

6. Возможны три психотерапевтических исхода: **А, Б, В** [7-9].

А. Произошедшее событие стало простым воспоминанием, которое больше не травматично для человека. При этом нет никаких застарелых следов восприятия события в каналах восприятия. Переходим к пункту 7 [7-9].

Б. От события остались отдельные части, отдельные визуальные образы или ощущения в теле. Ощущения в теле просим усилить, насколько это возможно. Спрашиваем о том, какие возникают мысли, ассоциации при этом. Просим найти более ранний подобный случай в жизни, когда были такие же ощущения. Все это проводим до тех пор, пока все ощущения в теле не исчезнут. Примерно так же дорабатываем с визуальными образами. Просим удерживать образ, смотреть на него, рассматривать, и постепенно начнут осознаваться ранее вытесненные переживания или события. Если клиент говорит о чувстве вины перед умершим близким человеком, то просим рассказать, что он сделал или не сделал для умершего. Если он сильно скор-

бит, говорит о том, что ушедший слишком ему дорог, просим рассказать обо всём том хорошем, что его связывало с ушедшим. Переходим к пункту **7** [7-9].

В. Событие стало «блёклым», сильные эмоции отсутствуют, но оно продолжает оставаться «живым». Это свидетельствует о том, что данная травма не случайна, и мы имеем дело со сценарным событием. Просим найти более ранний подобный случай и, в зависимости от того, что вспоминает клиент, используем пункты **2-6** применительно к новым воспоминаниям [7-9].

7. Когда событие становится просто памятью о том, что это было так, как было (факт, как таковой, без эмоциональной «подпитки»), и больше не травмирует клиента, просим его найти решения, принятые им во время этого события (так называемые ранние решения по Эрику Берну). Даём клиенту подсказку, что символизируют такие решения короткие императивные фразы, в настоящем времени, о себе, о людях, о жизни. Приводим несколько примеров: «Я одинок», «Люди безжалостны», «Меня никто не любит» … Если клиент произносит фразу, например, в прошедшем времени, просим его переформулировать её в настоящем. В большинстве случаев, клиент находит такие свои решения и осознаёт их! [7-9].

8. В этот момент можно сделать перерыв в сессии или завершить её на сегодня. Обычно на описанную выше первую часть психотерапии травмы может понадобиться от полутора до трёх с половиной часов [7-9].

9. Следующая часть психотерапии ПТСР, согласно рилив-терапии, обычно непродолжительна по времени, порядка получаса (сорока пяти минут), но не менее важна. Необходимо проработать вторичную травматизацию. Она возникала в те моменты времени, когда человек рассказывал о своём горе другим людям, или когда кто-то говорил об этом его горе, а он слышал и горевал. Берём все эти разрозненные последующие события и прорабатываем по пунктам **1-7** [7-9].

10. В какой-то момент времени человек осознал всё, что для него произошло в момент утраты, потери. Это может случиться и через десятки лет после события. Спрашиваем его: «Когда впервые Вы осознали произошедшее?» Если есть здесь травма, то прорабатываем по пунктам **1-7** [7-9].

11. Помним, что событие может быть «двойное». Например, смерть близкого для клиента человека от онкологического заболевания и онкология, к которой у клиента может быть генетическая предрасположенность. То есть, надо работать дополнительно и со страхом перед онкологией по пунктам **1-10** [7-9].

12. После завершения работы с травмой, клиент, согласно воззрениям рилив-терапии, должен полностью освободиться от всех последствий травмы. Он чувствует эмоциональную лёгкость, подъём (освобождается от эмоционального комплекса, связанного с психологически экстремальным событием). Например, клиент в полном объёме переживший утрату близкого человека вспоминает об умершем легко и только хорошее [7-9].

В противном случае, по представлениям рилив-терапии, были некачественно выполнены какие-то пункты работы. Иногда недоработка случается в связи с особенностями памяти клиента и/или тем, что начало событий находится далеко в прошлом (например, в первый год жизни) и воспоминания объективно затруднены. Тогда с клиентом необходимо провести определённую общую терапевтическую работу (от 20 до 40 часов) и, при необходимости, снова вернуться к травме и завершить работу с ней [7-9].

Практическая значимость рилив-терапии

Таким образом, в рассмотренном эмпирическом контексте практически важно детально анализировать теоретические и методологические основы психологического консультирования, подробно описывать его способы, тщательно прорабатывать технологию консультативного взаимодействия психолога и клиента, раскры-

вать психологические механизмы и приёмы коррекционного и развивающего воздействия на клиента. [6-9].

Рилив-терапия как психотехнология предназначена для всех профессионально ориентированных людей, познающих психологическое консультирование как вид профессиональной деятельности: студентов-психологов, выпускников психологических факультетов, – бакалавров, специалистов и магистров, для слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки по психологическому консультированию, а также для начинающих и, даже, опытных психологов-консультантов и психотерапевтов [6-9].

Наряду с этим, практически значимо то, что рилив-терапия как техника психологического консультирования может быть продуктивно реализована средствами и методами арттерапии [6-9].

При этом, при всей методической доступности рилив-терапии как психологической техники работы с клиентами, применение рилив-тарапии на практике показало её высокую положительную эффективность, в том числе в глубокой психотерапевтической работе с посттравматическими стрессовыми расстройствами, что экспериментально доказано в процессе профессиональной деятельности Е. А. Полякова, – автора этого подхода [5-9].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / пер. с англ. А. Грузберга. – М.: Эксмо, 2009. – 576 с.

2. Василюк Ф. Е. Пережить горе. О человеческом в человеке / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 247 с.

3. Донцов Д. А., Донцова М. В. Психосоциальный подход как многогранное научно-практическое направление в экстремальной психологии и психологической помощи // Профессиональный и организационный стресс: диагностика, профилактика и коррекция. – Астрахань: Астраханский университет, 2011. – С. 16-20.

4. Донцов Д. А., Донцова М. В. Психосоциальный подход к ПТСР и к психологической помощи при ПТСР // Вызовы эпохи в аспекте психологической и психотерапевтической науки и практики. – Казань: Отечество, 2011. – С. 143-147.

5. Донцов Д. А., Донцова М. В., Поляков Е. А. и др. Комплексное учебно-методическое пособие по дисциплинам «Психодиагностика» и «Практикум по психодиагностике», специальность: 030300.62 – «Психология». – Воронеж: Научная книга, 2013. – 164 с.

6. Донцов Д. А., Донцова М. В., Поляков Е. А. и др. Основы психологического консультирования. – СПб.: Речь, 2013. – 224 с.

7. Поляков Е. А. Метод «Случайный попутчик» в качестве одного из основных способов рилив-терапии как нового направления в психологическом консультировании // Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия: Материалы IV международной научно-практической конференции 15-16 мая 2013 года. – Прага: Vedecko vyda-vatelske centrum «Sociosfera-CZ», 2013. – 316 с. – С. 296-308.

8. Поляков Е. А. Подход рилив-терапии к психотерапии ПТСР // Прикладные науки и технологии в Соединённых Штатах и Европе: общие проблемы и научные результаты: Материалы 1-ой международной научной конференции (29 июня 2013). – Cibunet Publishing. Нью-Йорк, США, 2013. – 234 с. – С. 144-146.

9. Поляков Е. А. Рилив-терапия как новое психотерапевтическое направление в психологическом консультировании // Российский научный журнал. – 2013. – № 3 (34). – С. 198-208.

10. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.

11. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – СПб.: Питер, 2007. – 384 с.

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9
ББК 88.6
Педагогическая психология

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Магистр психолого-педагогического образования
Н. А. Романов
Кандидат педагогических наук В. В. Ковров

Содержание статьи посвящено обоснованию взаимосвязи психологической безопасности образовательной среды школы и социальной одарённости учащихся. В статье обсуждаются результаты проведённого эмпирического исследования, доказывается предположение о том, что психологически комфортная и безопасная образовательная среда школы обусловливает успешность процесса формирования социальной одарённости учащихся.

Ключевые слова
Образовательная среда, психологическая безопасность образовательной среды, социальная одарённость учащихся

В настоящее время развитие социальной одаренности учащихся становится одной из приоритетных задач отечественной системы образования, и её актуализация определяется необходимостью качественного освоения обучащимися предметных, метапредметных компетенций, достижения высоких личностных образовательных результатов. Очевидно, что обозначенное является важным для взрослеющего человека не только в аспекте его успешности в будущей профессиональной сфере, но является весьма значимым в его жизнедеятельности на каждом возрастном этапе. Быстро меняющаяся социальная действительность требует от взрослеющего человека высокого уровня развития его социальных способностей, который в психологии определяется как социальная одаренность и, в самом общем понимании по мнению Н. С. Лейтеса, представляет собой, умение устанавливать зрелые, конструктивные, характеризующиеся глубиной и продуктивностью взаимоотношения с другими людьми [5]. При этом важно понимать, что эти качественные характеристики личности, не могут быть сформированы без благоприятной, психологически комфортной и безопасной социальной среды, частью которой является образовательная среда школы.

В качестве исходных положений обозначим содержание двух рассматриваемых в данной статье категорий – «социальная одарённость» и «психологическая безопасность образовательной среды».

Социальная одарённость представляет собой целостное качественно своеобразное сочетание когнитивных и личностных особенностей индивида, обеспечивающее ус-

пешное установление зрелых, конструктивных взаимоотношений с другими людьми, являющееся предпосылкой развития управленческих способностей, в частности [2. С. 85]. Разделяя данную точку зрения Власовой Е. И., Комаровской О. А., Холодной М. А., отметим, что в научной литературе в состав этого понятия исследователи включают: социальный интеллект, креативность, коммуникативно-организаторские способности, социальную мотивацию и управленческие свойства личности (ответственность, высокий самоконтроль, общительность, смелость (уверенность), эмпатия, доминантность) [3. С. 82-91].

Основная характеристика социально одаренной личности – ее субъектность; социально одаренный индивид – социально ориентированный человек с хорошо развитыми способностями социального проектирования, организации и управления. Таким образом, социальный интерес, направленность на взаимодействие, сотрудничество и диалог с другими в различных видах просоциальной деятельности и в решении сложных жизненных ситуаций, самоконтроль, ответственное поведение, организующее влияние на других (тактичность и требовательность), с нашей точки зрения, базовые характеристики социально одаренной личности. Перечисленные качества, разумеется, не являются врождёнными характеристиками человека, формируются (развиваются, корректируются) прижизненно, при этом ведущее значение их сформированности принадлежит целенаправленно организованным процессам обучения, воспитания в образовательных учреждениях различного типа, семье и других институтов социализации человека.

Гуманистическая психология, являющаяся основой превращения образования в развивающую личность систему, считает, что самый главный источник развития человека, движущая сила – находится в самом человеке. Однако для того, чтобы включились внутренние механизмы личностного роста, необходимы определенные условия. На начальных этапах развития ведущее место среди этих условий занимают условия социальные, содержащиеся во взаимодействии участников образовательной среды. Вот почему одной из ключевых позиций (факторов, условий и т. д.) в развитии социальной одарённости учащихся является наличие в образовательном учреждении психологически комфортной и безопасной образовательной среды. И. А. Баева, В. В. Рубцов, рассматривают безопасность образовательной среды в её психологическом аспекте как важнейшее условие, позволяющее придать образовательной среде развивающий характер, влияющее на психосоциальное благополучие всех остальных участников образовательной среды – учителей и родителей. В связи с этим, отметим, что именно сотрудничество последних (как субъектов образовательной среды) и активность самого ученика в различных видах просоциальной деятельности обеспечивает успешность развития его социальной одарённости [6. С. 5-6].

Таким образом, под психологической безопасностью образовательной среды в психологии понимается её состояние, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [1. С. 97-98]. Такие наиболее важные характеристики целостного педагогического процесса образовательном учреждении, как открытая доброжелательная атмосфера; соответствующие, без предвзятости, ожидания от работы учащихся; высокий уровень вовлеченности подростков в образовательную среду и процесс обучения; обучение социальным навыкам – повышают психологическую безопасность образовательной среды и ее защитную функцию.

Обозначенное выше определили проблемное поле нашего исследования: изу-

чение взаимосвязи психологической безопасности образовательной среды и социальной одарённости учащихся в образовательном учреждении. На наш взгляд, данная проблема является актуальной, имеет прикладное значение для современной образовательной практики.

В качестве базы исследования выступили две общеобразовательные школы – типовые образовательные организации общего образования г. Москвы, сопоставимые по независимой выборке для обеспечения достоверности и качества проводимых диагностических процедур. Исследование проводилось среди учащихся 7, 8 и 11 классов в каждой из школ. Общая величина выборки по обеим школам составил 108 человек. Из них 69 человек – учащиеся 7-8-х классов. Выборки, участвующие в нашем исследовании, являются независимыми.

Для выявления уровня психологической безопасности образовательной среды в каждом образовательном учреждении, учащимся 7-8-х классов были использованы две методики: опросник «Качество межличностных отношений в образовательной среде (КМЛО в ОС)», авторы В. В. Ковров, Г. С. Кожухарь [4. С. 48-51]; опросник «Психологическая защищенность, комфортность, удовлетворенность (ПсЗКУ в ОС)» авторы В. В. Ковров, Г. С. Кожухарь [Там же. С. 56].

Для изучения сформированности качественных личностных характеристик учащихся в аспекте их социальной одарённости нами был использован опросник, известный под названием «КОС-2» (авторы В. В. Синявский и В. А. Федорошин), измеряющий коммуникативные и организаторские способности человека. Методика включает в себя две независимые шкалы: шкалу «Коммуникативность» и шкалу «Организаторские способности». Каждая шкала содержит по 20 вопросов. Поскольку в авторском варианте методика предназначена преимущественно для проведения исследования у взрослых людей, данный опросник нами был адаптирован для проведения опроса с учащимися 7-8-х классов.

Полученные данные были обработаны качественно и количественно (с помощью статистической программы SPSS v.20).

Для учащихся выпускных классов была предложена «Анкета выпускника школы», разработанная сотрудниками лаборатории «Психологическая безопасность в образовании» Центра экстренной психологической помощи МГППУ, содержание которой направлено на изучение представлений учащихся о школе, как об образовательном и воспитательном пространстве, а также на выявление ценностных ориентаций учащихся. Анкетирование осуществлялось для обеспечения валидности результатов исследования уровня психологической безопасности образовательной среды, а также с целью получения более полной обстоятельной характеристики образовательного процесса в экспериментальных образовательных учреждениях.

Результаты диагностического исследования позволили нам сделать выводы относительно распределения измеряемых величин. В опроснике «КМЛО в ОС» по шкалам позитивного отношения – доверия, доброжелательности принятия, толерантности, а также по шкалам негативного отношения – агрессивности, конфликтности, враждебности, манипулятивного отношения; в опроснике «ПсЗКУ в ОС» по шкалам психологической защищённости, психологической комфортности, психологической удовлетворённости образовательной средой образовательного учреждения; в опроснике «КОС-2» по шкалам «коммуникативные способности», и «организационные способности».

Анализ полученных данных свидетельствует:

– оснований считать, что распределение каждого измеряемого признака в обеих школах отличается от нормального закона, не имеется;

– выборка для объективного вывода о нормальности распределения признака в генеральной совокупности по школам яв-

ляется достаточной;

– требование гомогенности дисперсии при сравнении средних значений для независимых выборок выполняется.

Исходя из перечисленных выше факторов, сделали вывод о возможности проведения исследования с использованием параметрических методов. Для решения этой задачи использовали критерий t-Стьюдента. Значимые различия на уровне высокой статистической значимости $p<0,05$ присутствуют по всем параметрам (за исключением кроме ПЗ Блок 2 ($p>0,1$).

По каждому блоку вопросов считался суммарный показатель, характеризующий отдельного учащегося каждой из школ, затем все показатели данного блока суммировались и определялось среднее значение показателя по школе. Результаты тестирования учащихся обеих школ по опроснику «КМЛО в ОС» свидетельствуют, что практически по всем шкалам показатели, влияющие на безопасную образовательную среду в её психологическом аспекте выше в школе №1.

Интегральными показателями в этом опроснике являются индексы позитивного и негативного отношения. Индекс позитивного отношения определяется, как среднее значение по четырем шкалам (доверие, доброжелательность, принятие, толерантность), а индекс негативного отношения как среднее значение по четырем шкалам (агрессивность, конфликтность, враждебность, манипулятивное отношение). Значения индексов приведены на рис. 1.

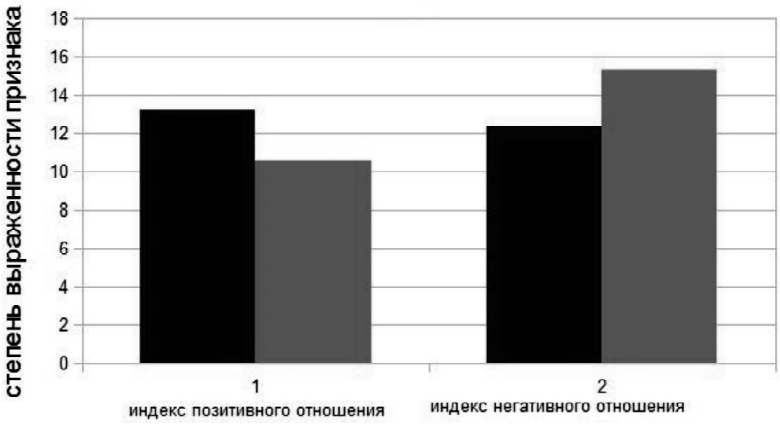

Рис. 1. Значение индексов позитивного и негативного отношения в школе №1(черные столбцы) и в школе №2(светлые столбцы)

Значения свидетельствуют, что индекс позитивного отношения выше в школе №1, а негативного – в школе №2.

Результаты тестирования учащихся обеих школ по опроснику «ПсЗКУ в ОС» свидетельствуют, что в школе №1 образовательная среда является более комфортной и психологически безопасной, чем в школе №2. Наибольшая разница по школам, в данном случае, заметна по показателям «психологическая защищённость» и «психологическая удовлетворённость образовательной средой». Результаты по школам, приведённые в рис. 2, наглядно демонстрируют этот факт.

По итогам исследования общий индекс психологической безопасности образовательной среды, как усреднённый показатель по 8 шкалам опросника «Качество межличностных отношений в образовательной среде» и 3 шкалам опросника «Психологическая защищённость, комфортность и удовлетворённость образовательной средой», для обеих школ выразился в значениях 13,6 (школа №1) и 12,6 (школы №2).

Результаты исследования коммуникативных и организаторских способностей учащихся, проведённых с помощью опросника «КОС-2», адаптированного нами

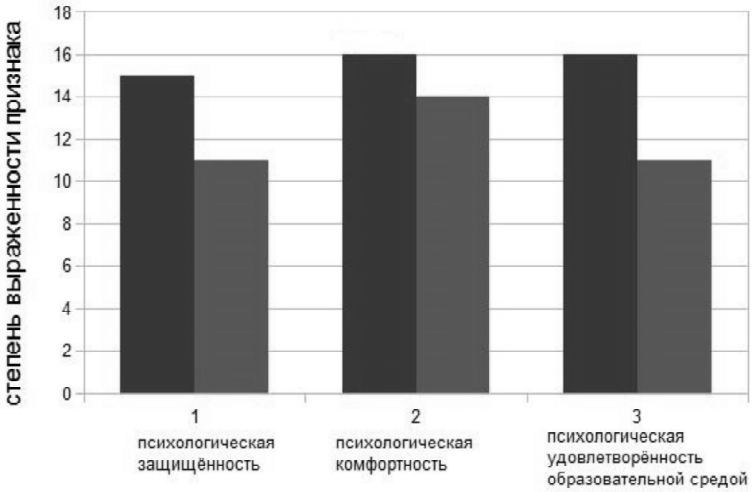

Рис. 2. Результаты тестирования по опроснику «Психологическая защищённость, комфортность и удовлетворённость образовательной средой» в школе №1(черные столбцы) и школы №2(светлые столбцы)

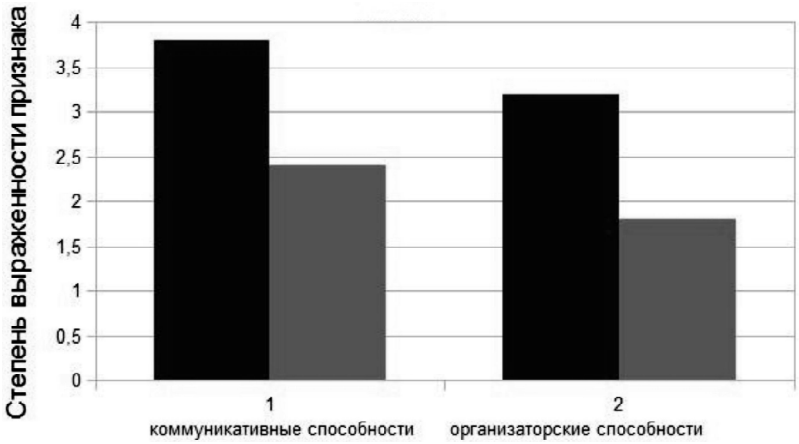

Рис. 3. Результаты коммуникативных и организаторских способностей учащихся в школе №1(черные столбцы) и школы №2(светлые столбцы)

для подростков 7-8-х классов отражены на рис 3.

Полученные результаты, свидетельствуют: исследуемые умения существенно лучше развиты у подростков, обучающихся в школе №1.

Поскольку исследовательская гипотеза заключалась в наличии наличии прямой зависимости между уровнем психологической безопасности образовательной среды и социальной одарённостью учащихся, был осуществлён корреляционный анализ. Была выявлена положительная корреляция Пирсона между значением коммуникативных умений и коэффициентом психологической безопасности ($r=0,459$, при $p<0,01$). Это означает, что чем больше значение коэффициента психологической безопасности, тем выше уровень сформированности коммуникативных умений учащихся. Корреляция Пирсона между значением организационных умений и коэффициентом психологической безопасности также оказалась положительной ($r=0,444$, $p<0,01$). Кроме того, коммуникативные и организаторские умения также имеют положительную обратную связь и коррелируют между собой ($r=0,532$, $p<0,01$).

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что уровень сформированности социальной одарённости уча-

щихся и психологическая безопасность образовательной среды образовательного учреждения – категории, взаимосвязанные и взаимозависимые. Уровень социальной одарённости значительно выше в том образовательном учреждении, где, по оценке учащихся, выше уровень психологической безопасности образовательной среды.

В образовательных учреждениях с более высоким уровнем психологической безопасности образовательной среды, по мнению учащихся, удовлетворяется потребность в личностно-доверительном общении; образовательная среда является референтной для подростков; минимизируется психологическое насилие во взаимодействии субъектов образовательной среды. Школа становится средством повышения социальной активности учащихся, является фактором, оптимизирующим развитие гражданственности, патриотизма, трудолюбия, нравственных ценностей, является средством развития индивидуальности и самосознания учащихся.

В современных условиях значительно усложнился процесс воспитания и защиты ребенка от возросшего негативного воздействия факторов окружающей социальной среды. Однако, образовательная среда, которая инициирует нравственно регулируемую просоциальную деятельность, основывающуюся на гуманистические ценности и идеалы, на героическое прошлое и настоящее, способствует своеобразной фильтрации этого отрицательного воздействия, защите подростка от политических и религиозных манипуляций, приводит к снижению агрессивности, помогает ему в выборе пути самореализации в социально продуктивной деятельности. Образовательная среда имеет динамическую структуру, которая не позволяет утверждать, что в ней будут исключены все угрозы и риски психологической безопасности, однако возникновение рисков и угроз психологической безопасности в образовательной среде школы свидетельствует о замедлении ее развития, указывает на необходимость обновления содержания и технологий взаимодействия ее субъектов. Тем не менее, даже при наличии внешних факторов, негативно влияющих на социальную одарённость подростков, образовательное учреждение с наличием психологической безопасной образовательной средой является более благополучным, в них представляется возможности роста и развития личности ребенка, удовлетворению его возрастных потребностей и интересов. Психологически комфортная и безопасная образовательная среда является важнейшим фактором, обеспечивающим развитие социальной одарённости учащихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Баева И. А., Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб.: СОЮЗ, 2002. – 271 с.

2. Власова Е. И. Актуальные проблемы построения концепции социальной одаренности // Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога. – Киев, 1998.

3. Власова Е. И. Социальная креативность в структуре интеллекта социально одаренной личности. Психология одаренности. Проблемы, структура, показатели. – Киев, 1996.

4. Ковров В. В., Кожухарь Г. С. Качество межличностных отношений в образовательной среде (КМЛО в ОС) для подростков // Экспертиза психологической безопасности образовательной среды. Информационно-методический бюллетень / Редакторы-составители И. А. Баева, В. В. Ковров. – №1.– М.: Экон-Информ, 2008.

5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. – М., 1996.

6. Рубцов В. В., Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника // Безопасность образовательной среды: Сборник статей (в 2-х частях). – Ч. 1. – М.: Экон-Информ, 208. – 166 с.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АКАДЕМИКА И. П. ПАВЛОВА

УДК 37.032
ББК 74.48
Педагогика

СИТУАЦИЯ В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кандидат педагогических наук Л. М. Урубкова

В статье рассматривается ситуация общения как важнейшая категория в переводческой деятельности. Ситуация общения анализируется как средство создания взаимодействия. Готовность переводчика воссоздать ситуацию общения формируется в процессе развития знаний особенностей коммуникативной деятельности. Ситуация в переводческой деятельности есть средство получения знаний. Понимание ситуации возможно при условии развития профессионально-технической компетенции переводчика. Важное значение в развитии понимания ситуации в переводческой деятельности имеет развитие понимания структурно-типологических аспектов текста: знание особенностей функций текстов в социальной среде, норм поведения человека в определенных сферах жизни, знание факторов, которые определяют особенности текстов в среде их функционирования. Понимание ситуации в переводческой деятельности обусловлено требованием точного сохранения содержания и структуры текста оригинала при переводе, знанием особенностей информации и способов ее передачи в текстах разного типа.

Ключевые слова
Перевод, ситуация, культура, эквивалентность, точность перевода, личность переводчика

Создание социального взаимодействия в процессе переводческой деятельности обусловлено ситуацией общения. Понимание ситуации обусловлено особенностями языка, коммуникации, культуры. «Язык – это один из ключей к культуре общества и внутреннему миру человека. Важнейшей характеристикой языка как коммуникативного феномена является его органическая встроенность в ситуацию общения. Коммуникативное поведение ситуативно. Интерпретация реального общения строится на основе развернутого ситуативно-культурного толкования» [4, с. 5, 264, 268]. Важной особенностью речи является ее соответствие ситуативным условиям общения.

Язык обусловлен культурой народа. Это обнаруживается на разных уровнях языковой структуры, в правилах вербальной коммуникации, способах описания внеязыковой реальности, наименованиях в определенной сфере деятельности в зависимости от важности данной сферы в жизни народа, отражении в значении и употреблении лексических единиц своеобразия ос-

мысления представителями данной культуры окружающего мира (teeth in the head; tongue in the head; to start from scratch), в специфических чертах литературного стиля в английском языке, например, более личностном характере высказывания в англоязычных текстах публицистического стиля, сдержанности в подаче содержательной информации, упоре на чувственном восприятии и более частом использовании конкретных слов в английской публицистике, описании ситуаций, связанных с историческими и культурными особенностями образа жизни народа [5, с. 64-65].

Возможность контакта между разными культурами в переводческой деятельности доказана историей народов, влиянием, которое культуры оказывают друг на друга [5, с. 66]. Различия культур не являются препятствием в понимании смысла. В процессе коммуникации структура языка определяет возможные способы построения сообщений, организуя определенным образом выражаемые мысли, «но языковая форма не определяет однозначно содержание высказывания, выводимое на основе интерпретации значений составляющих его единиц, а служит лишь исходной базой для понимания глобального смысла. Зависимость выраженных мыслей от способа их языкового выражения оказывается относительной и ограниченной. Говорящие могут сознавать различие между формой высказывания и сутью дела, преодолевать навязываемые языком стереотипы» [5, с. 67].

Выбор языковых средств в процессе коммуникации зависит от ситуации общения и ролей, в которых выступают участники общения. В разных ситуациях люди говорят по-разному, говорящие выбирают разные языковые средства в зависимости от места общения, участников коммуникации. От этого выбора будет зависеть, например, перевод английского слова house как дом, домик, домище, домишко, замок [5, с. 75].

В теории уровней переводческой эквивалентности, созданной В. Н. Комиссаровым, построенной на положении о том, том, что уровни эквивалентности двух текстов в переводе основываются на сохранении разных частей содержания текста оригинала в тексте перевода, лингвистической основой общности двух текстов на ситуативном уровне эквивалентности является сохранение «одной и той же ситуации, то есть некоторой совокупности объектов, реально существующих или воображаемых, а также связей между этими объектами. В любом языке большинство ситуаций можно описать разными способами, выбирая разные признаки. Однако в каждом языке могут существовать свои предпочтения, в результате которых способ описания одной и той же ситуации, используемый в одном языке, оказывается неприемлемым в другом» [5, с. 117, 120-124].

Ситуация в исследованиях коммуникации, языка, перевода – 1. условия, обстоятельства, среда, в которой происходит общение; 2. объекты реальной действительности, их признаки, отношения, о которых идет речь в тексте.

Исследования ситуации в процессе общения выявляют, что «в любом диалоге дается репрезентация структуры предметно-референтной ситуации и ситуации взаимодействия [8, с. 157]. В предметно-референтной ситуации «происходит дискретизация объектов и отношений внутри нее, приписывание определенных признаков тем или иным объектам и отношениям, происходит тематизация референтной ситуации, состоящей из объектов (или одного объекта), отношений между ними, их признаками» [8, с. 157]. Понимание и создание предметно-референтной ситуации происходит на основе знаний о предмете общения, предшествующего опыта, вероятностного прогнозирования [8, с. 157]. В процессе общения «не одна только предметно-референтная ситуация влияет на процесс диалогического взаимодействия и реализуется в коммуникации» [8, с. 158]. Диалог есть единство предметно-референтной ситуации и ситуации общения (взаимодействия) [8, с. 157]. Ситуа-

ция взаимодействия создается на основе знаний о конвенциях, нормах, ролях коммуникативной деятельности, о так называемых «коммуникативных практиках», играющих в акте общения роль интерсубъективных, социокультурных факторов [8, с. 158]. Ситуация взаимодействия в ее динамике является общим знанием, она выступает в качестве одного из главных условий успешного акта общения, производства и интерпретации диалогического взаимодействия, совместной деятельности [8, с. 158]. Форма «выражения» и тип совмещения предметно-референтной ситуации и ситуации взаимодействия неодинаковы в разных видах коммуникации, они зависят от типа текста, характера общения. В процессе перевода «не сами по себе коммуникативная или предметно-референтная ситуация определяют организацию дискурса, но их феноменологическая проекция. Смысловым звеном во взаимодействии предметно-референтной ситуации и ситуации общения являются знания участников коммуникации о деятельности, общении, доступные всем его участникам. Индивидуально эти знания отличаются в тех отношениях, которые являются более важными для говорящего и слушающего» [8, с. 152].

Предметно-референтная ситуация отображается в знании предмета общения, употреблении соответствующих языковых средств. В создании ситуации общения важную роль играют правила вербальной и невербальной коммуникации, связанные с социальными позициями, ролевыми отношениями участников коммуникации, языковые структуры, маркирующие структуру дискурса, помогающие сориентироваться в тексте самого диалога [8, с. 160]. Обе ситуации предметно-референтная и ситуация общения – конструируются в речи, они постоянно (воспроизводятся в процессе речевого взаимодействия [8, с. 160].

В исследовании перевода понятие ситуация рассматривается в двух значениях: предметная ситуация, получающая отражение в тексте, и коммуникативная ситуация [11, с. 52]. Коммуникативная ситуация представляет: 1) первичную коммуникативную ситуацию, участниками которой являются отправитель исходного текста, получатель этого текста и другой получатель-переводчик и 2) вторичную коммуникативную ситуацию, в которой участвуют переводчик в роли отправителя и иноязычный получатель [11, с. 52]. Создание предметной ситуации, лежащей в основе текста, происходит в процессе понимания языковых знаков и описываемой в тексте ситуации реальной действительности [11, с. 54]. Знание реальной действительности является условием понимания ситуации, описываемой в тексте. «Необходимо осмысление лежащей за текстом реальной ситуации, знание самой действительности. Без такого знания не может быть правильно понята человеческая речь вообще, тем более без него немыслим никакой перевод, будь то перевод специальный или общий, научно-технический, политический или художественный» [1, с. 22].

Процесс перевода протекает в двух коммуникативных ситуациях – в ситуации первичной коммуникации, в которой переводчик участвует в качестве получателя, и в ситуации вторичной коммуникации, в которой переводчик участвует в качестве отправителя – создателя вторичного текста [11, с. 56].

Ситуация в переводческой деятельности есть средство получения знания. Понимание, создание значения слова, ассоциации, психологическая структура значения слова в процессе перевода непосредственно связаны с ситуацией взаимодействия. В социальном взаимодействии «значение слова выполняет двойственную посредническую (медиативную) функцию с различающимися следствиями: 1 – оно обеспечивает взаимопонимание между общающимися людьми, а значит, должно быть «объективным», системно-языковым; 2 – поскольку базу для взаимопонимания составляет соотнесение индивидуальных картин мира, сис-

темно-языковое значение должно быть преломлено через призму индивидуального опыта, т. е. в действие вступает психологическая структура значения слова, опирающаяся на личностно переработанные знания и переживания, но контролируемая и согласуемая с социально признанными системами значений, норм и оценок. В этом случае системно-языковое значение, с одной стороны, может идентифицироваться не полностью, а с другой – дополняется за счет многосторонних и многоступенчатых связей по линиям языковых и энциклопедических знаний, субъективно переживаемых как единое целое» [3, с.168].

Ситуация взаимодействия представляет единство человека, его поведения и окружающей среды. Переводчику необходимо понимать поведение человека в процессе коммуникации, влияние среды на поведение. «Для того, чтобы понимать и предсказывать психологическое поведение (Behavior), необходимо для каждого вида психического события (действия, эмоции, переживания) определить ту действующую целую ситуацию, которая представляет собой кратковременную структуру и состояние личности (Personality) и психологического окружения (среды) – (Envioronment) [7, с. 122], то есть определенное поле взаимодействия. Каждый психологический факт занимает определенное положение в этом поле. Среда со всеми ее свойствами должна определяться не физически, а квазибиологически, то есть в соответствии с ее квазифизической, квазисоциальной и квазидуховной структурой» [7. с. 138]. Переводчику необходимо понимать интересы, переживания, социальные и психологические характеристики участников взаимодействия, которые оказывают влияние на процесс конструирования социальной реальности диалога. Фонетические, грамматические, лексические особенности речи участников общения дают возможность понять поведение человека. Важным средством передачи смысла в ситуации общения являются невербальные средства коммуникация: голос, мимика, жесты, движения тела. Поведение человека в ситуации взаимодействия необходимо понимать как «коммуникативно обусловленную практику в контексте из социальных условий, ограничений и возможностей, коллективную смыслообразующую деятельность, где постоянно реализуются различные стороны «Я», образы себя и других. «Я» рассматривается как конституируемая внутри процесса общения сущность, как органическая часть взаимодействия людей» [8, с. 42].

Понимание ситуации в процессе перевода возможно при условии развития профессионально-технической компетенции переводчика – знания способов, приемов, языковых средств преобразования и выражения предметного содержания текста в соответствии с нормами, требованиями к переводческой деятельности. Понимание ситуации формируется в процессе развития умения анализировать единство значения и смысла языковых знаков. Средством понимания смысла, мира другого человека являются значения. «Значение – это содержательный стабильный минимум, в котором отражены наиболее важные для языкового коллектива признаки предмета или явления, смысл – это содержательный вариативный максимум, в котором отражены важные для индивидуума признаки» [4, с. 10].

Большое значение в развитии способности понимать и создавать ситуацию взаимодействия имеет «владение знаниями и представлениями, входящими в когнитивную базу лингвокультурного сообщества и имеющими надличностный инвариантный характер, такие знания позволяют индивиду ориентироваться в пространстве соответствующей культуры и действовать по ее законам. Когнитивная база – определенным образом структурированная совокупность знаний и представлений, которыми обладают все представители того или иного лингвокультурного сообщества» [2, с.

92-93]. Когнитивную базу формируют инварианты представлений (существующих и возможных) о тех или иных феноменах [2, с. 93]. «Когнитивная база на уровне лингвокультурного сообщества задает импульс к формированию индивидуальных когнитивных пространств: определенным образом структурированных совокупностей знаний и представлений личности, форм существования культуры в человеческом сознании» [2, с. 90-91, 94]. Знание ядерных элементов когнитивной базы лингвокультурного сообщества необходимо для того, чтобы «понимать как «видят» мир, членят, классифицируют и оценивают его носители данного языка» [2, с. 97]. Когнитивная база – совокупность знаний и представлений, общих практически для всех членов лингвокультурного сообщества. «Основными составляющими когнитивной базы являются национально-детерминированные инварианты восприятия «культурных предметов». При вхождении в когнитивную базу тот иной «культурный предмет» подвергается существенной редукции, при которой из всего многообразия присущих ему признаков вычленяется лишь ограниченный набор последних. В своем речевом поведении языковая личность ориентируется, как правило, именно на инвариант, хранящийся в когнитивной базе» [2, с. 98]. Культурные «предметы» (отражение в сознании феноменов материального или духовного мира), которые, в свою очередь отражают и определяют специфику национального характера, этнического и национального сознания – прецедентные феномены, прецедентный текст, прецедентное высказывание, прецедентное имя, прецедентная ситуация [2, с. 100, 106]. Именно прецедентные феномены, представляющие собой отражение в коллективном сознании прецедентов в широком смысле этого слова, являются основными компонентами общего для всех членов лингвокультурного сообщества ядра знаний и представлений [2, с. 100-101].

Важное значение в развитии понимания ситуации в переводческой деятельности имеет развитие понимания структурно-типологических аспектов текста: знание особенностей функций текстов в социальной среде, норм поведения человека в определенных сферах жизни, знание факторов, которые определяют особенности текстов в среде их функционирования. Газетно-информационные тексты, тексты официально-делового, общественно-политического характера, тексты научного характера, публицистические, художественные тексты – в разных языках и культурах имеют единые требования независимо от языка и культуры, тексты имеют специфические особенности построения, использования языка, передачи информации, создания художественного эффекта. Знание особенностей информации и способов ее передачи в текстах разных типов дает возможность установить взаимодействие в переводческой деятельности. Выбор языковых средств в процессе перевода зависит от ситуации перевода.

Трудности перевода связаны с тем, что автор текста может «сознательно отклоняться от того, что привычно или литературно узаконено в его родном языке. Но прибегая к подобного рода отклонениям, автор в целом ориентируется на норму языка, по контрасту с которой и на фоне которой они только и могут восприниматься» [10, с. 179]. Передача особенностей языка автора «невозможна вне той литературности языка, которая служит общим фоном. Соответствие языка норме является предпосылкой общего понятия полноценности перевода, как в том случае, когда оригинал не заключает в себе нарушений нормы и отступлений от нее, как и в том случае, когда они в нем есть и передача их возможна» [10, с. 181].

Точное понимание ситуации, которая описывается в тексте оригинала, связано с важнейшим требованием сохранения семантико-структурного подобия исходного и переводного текстов. «Хороший перевод отличает максимально возможная мера семантико-структурной близости к ориги-

налу. Семантико-структурная близость перевода к оригиналу повышает универсальность замещения оригинала переводом, уменьшает возможность не предусмотренных оригиналом интерпретаций сообщения или наоборот, выхолащивания из переводного текста тех возможных интерпретаций, которые несет в себе оригинал» [6, с. 45, 47]. В процессе перевода всегда есть моменты субъективного понимания значения и его передачи, «стремление воспроизвести в переводном тексте семантико-структурные особенности оригинала (без перехлеста и буквализмов) повышает объективность перевода» [6, с. 47].

Каждый тип текста отличается своими специфическими чертами, которые определяют особые требования к переводу [10, с. 272]. Различия в подходах к переводимому материалу связаны с мерой точности в переводе. «Мера точности меняется в зависимости от цели перевода, характера переводимого текста и читателя, которому перевод предназначается» [Соболев Л. Н.: Цит. по: 10, с. 273].Такой мерой при работе над разными видами материала является качественная разница между требованиями к точности перевода, «которая и требует при переводе особого внимания к качественно существенным чертам каждого из них» [10, с. 273].

Развитие переводческой деятельности неразрывно связано с формированием личности переводчика, осознания переводчиком ответственности. Личность формируется в процессе развития понимания единства «истины и нравственности, целерационального и ценностно-рационального действия. В процессе деятельности ориентирами должны быть знания и нравственные принципы» [9, с. 15].

Личность переводчика формируется в процессе развития знания культуры народа, перевода текстов, способствующих развитию знания истории, литературы, искусства, естественно-научных знаний в мире, умения создавать диалог, устанавливать взаимодействие. Ситуация создает возможности понимания поведения участников общения, установления взаимопонимания, взаимодействия в переводческой деятельности. «Раскрывая своеобразие и многообразие культурных ценностей, обычаев и традиций, переводы способствуют взаимопониманию и взаимоуважению, обогащают культуру каждого народа, вносят большой вклад в развитие его языка, литературы, науки и техники» [5, с. 68].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод: монография. – М.: Междунар.отношения, 1975.

2. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации: курс лекций. – М.: ИТДГК, 2003. – 288 с.

3. Залевская А. А. Введение в психолингвистику: учебник. – М.: РГГУ, 1999. – 382 с.

4. Карасик В. И. Языковые ключи: монография. – М.: Гнозис, 2009. – 406 с.

5. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: курс лекций. – М.: Издательство «ЭТС», 1999. – 192 с.

6. Латышев Л. К.Технология перевода: учебное пособие. – М., 2009. – 280 с.

7. Левин К. Определение понятия «поле в данный момент» / К. Левин // Хрестоматия по истории психологии. – М.,1980.

8. Макаров М. Л. Основы теории дискурса: монография. – М., 2003. – 280 с.

9. Степин В. С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность // Вопросы философии. – 2003. – №8. – С. 5-17.

10. Федоров А. В.Основы общей теории перевода: учебное пособие. – М.: Издательский дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 416 с.

11. Швейцер А. Д. Теория перевода: монография. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 216 с.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА

УДК 159.922
ББК 88.5
Социальная психология

ПСИХОЛОГИЯ

ПОТРЕБИТЕЛЬСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ В ДЕТСКОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Кандидат психологических наук Т. В. Фоломеева
Ю. С. Шурыгина

В статье представлен 1 этап исследования потребительской социализации. Для изучения потребительской социализации был выбран качественный метод – фокус-группы. Описаны стадии потребительской социализации, институты, в которых проходит потребительская социализация, а также факторы, влияющие на нее.

Ключевые слова
Потребительское поведение, потребительская социализация, этапы потребительской социализации, факторы потребительской социализации, институты потребительской социализации

Психология потребительского поведения – это новая область социальной психологии. Социальная психология потребительского поведения является на сегодня одной из наиболее востребованных прикладных областей социальной психологии. В фокусе внимания исследователей широкий круг вопросов, затрагивающий личностные особенности потребителей, мотивационные и когнитивные факторы, опосредующие потребительский выбор.

Изучение потребительской социализации связано не только с возрастной психологией, но и с психологией труда, инженерной и экономической психологией. Эта область изучения потребительского поведения только начинает развиваться, и является очень важной для понимания поведения потребителей, поскольку многие привычки, особенности поведения закладываются еще в детстве. Прикладная значимость такого исследования очевидна. На сегодняшний день многие дети уже самостоятельно могут совершать покупки для всей семьи. Дети из неполных семей выполняют больше домашних обязанностей, чем дети из полных семей, поэтому можно сказать, что дети составляют немалую часть покупательского населения. Кроме того, известно, что взрослые покупатели проявляют лояльность маркам, которые они привыкли покупать в детстве. В теоретическом плане актуальность исследования потребительской социализации определяется тем, что изучение особенностейпотребительской социализации поможет понять механизмы выбора товара не только детей, но и взрослых. Кроме того, потребительское поведение как частный случай социального поведения, представляет собой доступ-

ную «площадку» для изучения общих закономерностей социального поведения [8, 9].

Целью нашего исследования было изучение потребительской социализации в детском и подростковом возрасте.

Потребительская социализация определялась как процесс приобретения молодыми людьми умений, знаний и отношений, затрагивающих их функционирование на рынке в качестве потребителей. Потребительская социализация происходит как передача культурных ценностей от одного поколения к другому в нуклеарной или расширенной семье [1, с. 202]; представляет собой освоение норм культуры потребления: познания и принятия норм, ценностей и средств общения, характерных для потребительской культуры [4-7].

Таким образом, потребительская социализация – это социализация человека в сфере потребления. Социализация личности представляет собой двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения индивида в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду [2, с. 269].

Этот нормативный процесс дополняется социальным творчеством, т. е. созданием человеком чего-то нового, ненормированного, продиктованного актуальной ситуацией социального развития [3].

Итак, мы будем понимать под потребительской социализацией – двусторонний процесс, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта относительно потребительского поведения, с другой стороны, процесс активного воспроизводства норм, ценностей, установок потребительского поведения и создания собственных индивидуальных паттернов поведения.

Наше исследование состояло из двух этапов. На первом этапе был применен качественный метод – фокус-группы с целью изучения субъективного опыта потребительской социализации в детском возрасте. На этом этапе былоустановлено, что наибольшее влияние на формирование потребительских установок оказывают ровесники и родители. Родители информируют детей о наилучших с их точки зрения товаров и услуг, «учат» их покупать те товары, которые они сами предпочитают (например, составляют для детей список покупок), формируют мнение о товарах и услугах, которые дети еще не покупали. В тоже время дети, общаясь с ровесниками, начинают слушать и их мнение относительно товаров, и часто конкурировать за определенное социальное положение, в том числе демонстрируя свои игрушки, сладости и другие покупки. На втором этапе исследования детально изучалось влияние семьи на потребительскую социализацию детей. В качестве основного метода использовался количественный метод – опрос. Основой для разработки методического инструмента (анкет) явились стенограммы первого этапа.

Первый этап исследования – фокус-группы (весна 2007)

Предметом нашего поискового исследования выступила потребительская социализация как процесс усвоения, воспроизводства и создания уникального потребительского опыта. 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. На этом этапе важно было изучить все возможное содержание процессов, факторов и агентов социализации, получить максимальный спектр мнений. **Предметом** данного этапа исследования выступили стадии, этапы, институты, а также факторы потребительской социализации, а **объектом** – потребительская соци-

ализация.

В исследовании были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Выделить возрасты потребительской социализации
2. Описать, происходящие в каждом возрасте процессы
3. Определить агенты влияния в каждом возрасте
4. Оценить влияние удачных и неудачных покупок на социализацию

Подвергались проверке две **гипотезы**:

1. Потребительская социализация – часть общего процесса социализации, проходит те же стадии и институты социализации, подвержена влиянию тех же факторов.

2. В процессе потребительской социализации происходит накопление потребительского опыта и расширение потребительского репертуара.

Выборка составляла 17 человек (Фокус-группа №1 состояла из 4 женщин 20-25 лет, фокус-группа №2 состояла из 8 женщин 25-40 лет и одного мужчины 40 лет, фокус-группа №3 состояла из 5 мужчин от 19 до 21 года.). Все участники фокус-групп были студентами (дневного или вечернего отделений), среди них были как работающие, так и неработающие лица с разным уровнем доходов.

Процедура исследования

I. Для изучения этапов и стадий социализации были проведены следующие методики: «направленные мечты», «коллаж», «направленная дискуссия». В ходе дискуссии и при анализе методики «коллаж» мы выяснили факторы, влияющие на потребительскую социализацию, а также институты и стадии потребительской социализации. В ходе «направленной дискуссии» участники, дискутируя, вместе заполняли следующую таблицу.Возрастные этапы, на которые стоило бы разбить возраст от 7 до 19 лет, участники выделяли сами.

Для методики «коллаж» участники группы были разбиты на команды, и им было предложено сделать коллаж по теме: «Как ребенок становится покупателем». На выполнение коллажа было дано 30 минут. После чего, они должны были представить свой коллаж другой группе участников.

Для уточнения и детализации первого опыта потребительской активности использовалась методика «направленные мечты». Участникам фокус-групп было предложено занять удобную позу, закрыть глаза и вспомнить тот первый раз, когда они ощутили, что у них появились собственные деньги, первая крупная сумма. Далее проводилось обсуждение того, что повлияло на их изменение отношения к деньгам, как они распоряжались деньгами, которые им давали родители на карманные расходы.

Для изучения субъективного опыта потребления респондентам было предложено заполнить карточки с указанием категорий трат своего личного бюджета и процентов этих трат. Целью заполнения данных карточек было выделение наиболее популярных категорий расходов и разнообразие данных категорий.

Кроме того, мы проводили оценку влияния удачных и неудачных покупок на социализацию. Для этого использовалась методика «психологический рисунок». Участникам были выданы листы А4, а также разноцветные карандаши и пастельки. Участникам на изображение одного рисунка было выделено 5 минут. После чего они рассказывали группе, что нарисовали.

II. Выделение институтов и факторов, влияющих на потребительскую социализацию. Для осуществления данных задач были проведены методики «направленная дискуссия» и «mapping».

Методика «mapping» проводилась с целью получения данных о том, что повлияло на формирование потребительских предпочтений участников групп. Участникам было предложено расположить следующие агенты влияния по степени важности для определенных возрастов. Аген-

ты влияния: родители, братья и сестры, бабушки и дедушки, учителя, друзья, реклама, сообщения в СМИ, собственный опыт потребления.

Возраст был задан: 7-10 лет, 10-13 лет, 13-16 лет, 16-19 лет, для того, что бы легче было производить сравнение результатов.

Название агентов было нанесено на клеящиеся бумажки (стикеры). На доске была изображена ось координат. По оси абсцисс был отложен возраст, а по оси ординат степень значимости. Модератор задавал вопрос, насколько значим определенный институт социализации, и участники своими ответами регулировали местоположение бумажки с названием агента социализации. В результате дискуссии участники приходили к определенному мнению. Таким образом, была получена определенная картина важности определенных агентов для определенного возраста, также была получена динамика этой значимости.

Результаты нашего исследования показали, что

1. Потребительская социализация является частью общего процесса социализации. Субъективно в ней выделяются те же возрастные периоды. В данных возрастах влияют те же факторы, что и в общей социализации (методики «mapping», «коллаж», «направленная дискуссия»)

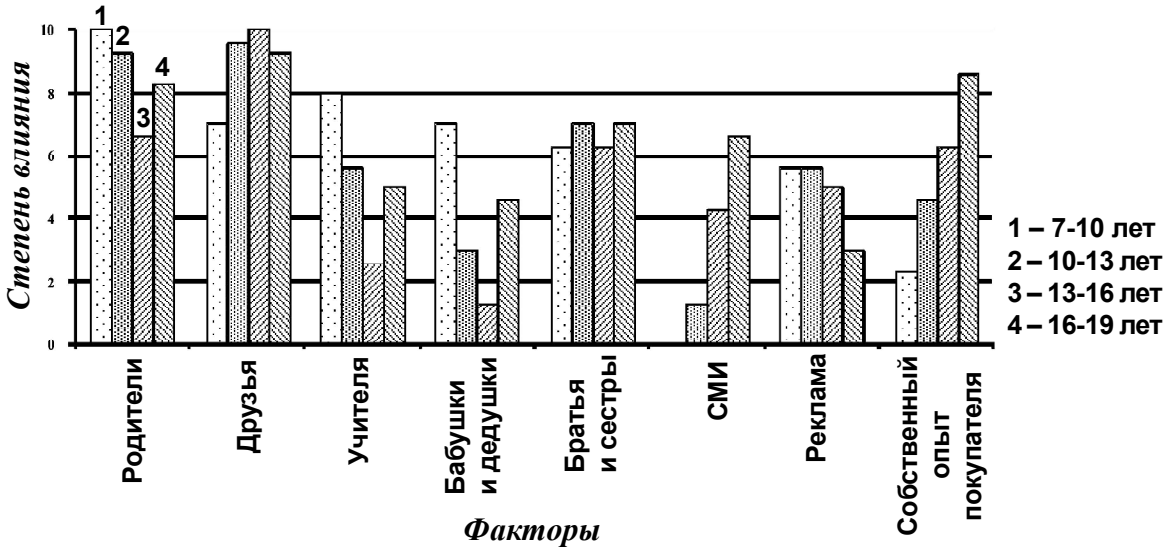

Рис. Влияние факторов на потребительскую социализацию

Таким образом, в возрасте 7-10 лет на покупки ребенка больше всего влияют мнения родителей, высоко значение влияния таких факторов как учителя, друзья, бабушки и дедушки – это те люди, с которыми ребенок постоянно общается. В 10-13 лет имеют значение мнения друзей и родителей. На покупки подростков в 13-16 лет влияют, в основном, друзья. В 16-19 лет люди начинают прислушиваться и анализировать информацию от многих источников, в этом возрасте значение многих факторов повышается, но доминирующими остаются мнения друзей, резко повышается значение собственного мнения.

Из гистограммы видно, что на потребительскую социализацию влияют те же факторы, что и на профессиональную, гендерную социализацию и механизм влияния данных факторов одинаков. Это частично подтверждает гипотезу №1 о том, что потребительская социализация является частью общего процесса социализации.

2. Были выделены и описаны 4 этапа потребительской социализации, а также проанализированы процессы, происходящие на каждом из них (по данным методик «mapping», «коллаж», «направленная дискуссия», «направленные мечты»).

Младший школьный возраст (7-10 лет)

Ребенок живет, опекаемый родителями, они обеспечивают его всем необходимым, поэтому такое большое значение имеют родители для потребительского выбора ребенка, являются для него авторитетом. Ребенок тратит небольшие деньги на покупки сладостей. Некоторые дети уже в младшем школьном возрасте начинают копить деньги.

Первый период отрочества (11-13 лет)

Ребенок делает свои первые попытки самостоятельных покупок, поскольку ему еще трудно разобраться со всем ассортиментом, он прислушивается к мнению родителей и друзей. Родители в данном возрасте продолжают обеспечивать ребенка всем необходимым.

Второй период отрочества (14-16 лет)

Для подростка особо важным является мнение окружающих его сверстников. Одним из способов добиться их расположения является совершение определенных покупок, имеющих значение в данном возрасте, поэтому для подростка наиболее значимыми мнениями являются мнения друзей. Подростки на данном этапе покупают продукты, которые имеют определенный социальный статус. Однако существует еще и реальность, т. е. ограниченность подростка в средствах. Он при совершении покупок начинает опираться и на собственное мнение. Также многие в данном возрасте пытаются начинать самостоятельно зарабатывать, чтобы не испытывать дискомфорта, прося деньги у родителей. Родители уже больше дают денег на самостоятельные покупки, а сами могут покупать подросткам предметы первой необходимости, могут совершать дорогие покупки для подростков, учитывая их мнение.

Юность (17-19)

Люди данного возраста делятся на две группы: тех, кто самостоятельно зарабатывает и тех, кто продолжает жить за счет родителей. Но вне зависимости от этого покупки совершаются самостоятельно, при этом родители могут давать деньги. В этой возрастной группе решения о покупке принимаются самостоятельно, предварительно анализируются многие источники информации: мнения родителей, друзей, братьев и сестер, СМИ.

3. Отношение к деньгам зависит от количества и способа получения денег. Дети относятся к деньгам родителей экономно. Это отношение, как правило, меняется после того, как появляются первые самостоятельно заработанные деньги. Девушки более склонны потратить свою первую зарплату на то, чтобы получить удовольствие, юноши более склонны к ведению накоплений (методика «направленные мечты»)

4. В процессе потребительской социализации происходит накопление потребительского опыта и расширение потребительского репертуара (методики «коллаж», «направленная дискуссия»). Однако ежедневный потребительский репертуар взрослых ограничен. Категории ежедневных трат: продукты, одежда, развлечения, мелочи, проезд, косметика, оплата мобильного, коммунальные платежи, подарки (заполнение карточек с описанием собственного опыта потребления)

5. Удачные и неудачные покупки не играют большой роли в социализации. Более актуальны эмоционально окрашенные покупки, совершенные в недавнем времени (методика «психологический рисунок»)

6. Одним из механизмов потребительской социализации является подражание, которое проявляется в отношении к деньгам (дети относятся к деньгам также как их родители) (методика «направленная дискуссия»).

Таким образом результаты позволяют нам сделать некоторые **выводы:**

1. Первая гипотеза исследования о том, что потребительская социализация является частью общего процесса социа-

лизации, подтвердилась. Выделенные возрасты потребителей совпадают с возрастами, на которые традиционно делят отрезок развития от 7 до 19 лет. На потребительскую социализацию влияют те же факторы и институты, что и на общий процесс социализации.

2. Было выделено четыре возрастных категории потребительской социализации и описаны процессы, происходящие на каждом из этапов: младший школьный возраст, первый период отрочества, второй период отрочества и юность.

3. Вторая гипотеза исследования также подтвердилась. В процессе потребительской социализации, действительно происходит накоплении потребительского опыта и расширение потребительского репертуара. Однако обнаружилось ограничение ежедневного потребительского репертуара взрослых. В процессе потребительской социализации потребительское поведение меняется в сторону более рационального.

На основании полученных данных фокус групп были сформулированы гипотезы, которые проверялись на следующих этапах исследования.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алешина И. В. Поведение потребителей: учебник. – М.: Экономистъ, 2006.

2. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд. – М.: Аспект Пресс, 2004.

3. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности: учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001.

4. Блекуэлл Р., Миниард П., Энджел Дж. Поведение потребителей / Пер с англ. – 10-е изд. – Спб.: Питер, 2007

5. Вяткин А. П. Психология экономической социализации личности в условиях изменяющегося общества: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2011. – 46 с.

6. Ильин В.И. Поведение потребителей: учебник. – http://library.evro-bit.ru/index.php?id=373944933

7. Лыгина Н. И., Макарова Т. Н. Поведение потребителей: учебник. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2005.

8. Фоломеева Т. В. Потребительские аттитюды и лояльность // Вестник СПбГУ. Серия 12. – 2012. – Вып. 2. – С.184-193.

9. Фоломеева Т. В. Социально-психологический подход к исследованию потребительского поведения // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2012. – № 1.

10. Хекхаузен Х. М Мотивация и деятельность. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003.

ДАГЕСТАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
г. МАХАЧКАЛА, РЕСПУБЛИКА ДАГЕСТАН

УДК 159.922.7
ББК 88.6
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

РЕЗЕРВЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кандидат психологических наук М. М. Халидов

В статье поставлена цель – показать учителю начальных классов, что резервы повышения эффективности учебного процесса имеются в самом учебном процессе. Чтобы объединить в мощный поток обучение, воспитание и развитие детей, достигать у них более прочных навыков и развить интерес к предметам – для этого не надо изобретать каких-либо, доселе не известных учителю методов, а лишь направить свои усилия на то, чтобы известные ему методы работали так, чтобы в них соединилось обучение, воспитание и развитие.

Ключевые слова
Обучение, воспитание, развитие, педагогическое сознание, дидактическая стратегия, рефлексия, логическое мышление, пооперационные действия

Где найти такие резервы, с чего начинать? Над этим вопросом в настоящее время работают психологи, педагоги и методисты.

Резервы повышения эффективности учебного процесса кроются в самом учебном процессе. Начинать надо с осознания учителемтеоретических основ начального обучения и преодоления тех негативных явлений, которые мешают в обучении и воспитании в настоящий момент. Начальная школа выделена в основных направлениях ФГОС начального общего образования как особое звено в обучении и воспитании. Этим подчеркивается специфика целей и задач обучения в этом звене и его особое значение. Оно стоит у истоков формирования личности. Ребенок впервые в жизни приходит в школу за знаниями. Его особая роль объясняется также психологическими особенностями младших школьников – особой восприимчивостью к знаниям, эмоциональной отзывчивостью и жаждой познания окружающего мира. Психологией доказано, что отрицательные привычки и навыки поведения и учебных действий, сформированные в младшем возрасте школьника, с большим трудом преодолеваются на последующих ступенях обучения. И наоборот, положительные качества личности, сформированные на этом этапе, сохраняются и проявляются в старшем звене обучения.

Самым важным вопросом школьного обучения в настоящее время является соотношение обучения, воспитания и развития.Задача развития и воспитания уча-

щихся указана в школьных программах наряду с формированием прочных знаний, навыков и умений. Однако слить в единый поток обучение, воспитание и развитие в рамках старых организационных форм и методических подходов многим учителям не удается. В одних случаях решение задачи развития связывается с особой, дополнительной, «развивающей» надстройкой в программе, сводится к усилению трудности в учебных заданиях, нацеленных главным образом на развитие логического мышления. А воспитание – с усвоением высоких морально-этических понятий, что приводит к формализму, к тому, что знание моральных истин нередко у растущего человека расходится с делом, с его поступками. В другихслучаях задача развития отодвигается вовсе на второй план. Главный акцент делается на выработку навыков и умений, которые достигаются по преимуществу путем однообразных упражнений. Личность школьника формируется и в данном случае, но такая, которая или привыкает к усвоению знаний, не проявляя своего творчества, или протестует против скуки и однообразия уроков. Нередко всестороннее развитие путается с общим развитием, хотя наукой давно доказано, что это не одно и то же. Если всестороннее развитие в начальной школе понимается только как охват культурных ценностей, то это может привести к новой перегрузке учащихся различными мероприятиями, к заорганизованности. Нельзя образование сводить только к знаниям. Тенденция абсолютировать роль знаний приводит к тому, что на практике ставится знак равенства между знанием и развитием личности. Роль процесса обучения утверждается в этом случае как научение, т. е. понимается односторонне. На самом деле, знания являются условием и продуктом развития личности. Одним из отрицательных явлений в современной школе является спад интереса детей к учению, что иногда приписывают влиянию телевизионных и других зрелищных увлечений.

Однако главную причину потери интереса к учению надо видеть не в этом. Она развивается у детей под влиянием самого обучения. Они не хотят учиться, когда учение дается им очень легко, от такого учения дети неиспытывают удовольствия. У них создается впечатление, что они все знают, а учение – это забава, а не главная деятельность в жизни. Дети не хотят учиться и тогда, когда учение представляет собой сплошное преодоление препятствий, когда нагрузка на физические и умственные силы превышает возможности ученика, они переживают неудачи, их духовные силы испытывают подавленное состояние. Такое учение не дает удовлетворения и отталкивает детей.

Духовное удовлетворение дети получают, когда учение строится на доступном уровне трудности, соответствующем их возможностям, и в то же время, требующем такого напряжения ума и воли, которое при преодолении посильной трудности приносит радость познания. Именно такое учение продвигает их в развитии. Без мотивации к учению нельзя поставить нормального обучения и решить задачу всеобщего образования, обеспечить всестороннее развитие личности. Проблема совершенствования качества учебного процесса становится важной государственной проблемой. Формирование всесторонне развитой личности не может быть достигнуто без общего психического развития, понимаемого как развитие ума, воли и чувств. Важнейшим условием совершенствования качества процесса является повышение педагогического сознания учителя, его заинтересованность в совершенствовании личного опыта.

Какие теоретические положения об общем развитии необходимо взять на вооружение учителю для усовершенствования учебного процесса? Это вопрос волнует всех педагогов и психологов. В трудах Л. С. Выготского развитие личности рассматривается как результат взаимодей-

ствия внутренних факторов – индивидуальных качеств ребенка, его внутреннего мира и особенностей воздействующего обучения, приобретаемого опыта. «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития», – говорит Л. С. Выготский. Поэтому «только то обучение хорошо, – считает он, – которое идет впереди развития», тогда оно пробуждает и вызывает к жизни ряд функций, находящихся в стадии созревания, «лежащих в зоне ближайшего развития». Таким образом, учителю важно знать, что в психологии общепризнано, что психическое развитие ребенка обуславливается его обучением и воспитанием.

Построение обучения, реализация определенных дидактических и методических подходов выступает как фактор развития ученика. Но кроме внешнего фактора, для процесса развития необходимы внутренние закономерности развития каждого ребенка. Учет этих особенностей развития, как результата и внутренних факторов, очень важен в дидактическом подходе к учению и формированию личности Важно также взять на вооружение такое положение: общее развитие не сводится к развитию логического мышления, к обработке пооперационных действий. Развитие не равно так же и простому усвоению знаний, но и не противопоставляется ему. Ученик может усвоить много фактов, заучить понятий, но при этом его развитиене всегда будет подниматься до высокого уровня. И в то же время без усвоения знаний нельзя достичь желаемого уровня развития. Работа над развитием не заслоняет значение выработки у учащихся общешкольных умений и овладения знаниями. При усвоении знаний без установки на работу над развитием оно в определенной степени тоже достигается. Но идет вяло. В то же время работа над развитием не является дополнительной надстройкой в обучении: «сейчас будем работать над усвоением знаний, а потом над развитием». Образование, воспитание, развитие – не самостоятельные, отдельно протекающие в человеке процессы. Они представляют единый диалектически связанный процесс. Поэтому воспитывающим и развивающим должен быть весь процесс обучения – любой шаг, любые действия учителя и учеников. Что понимается под воспитанием и развитием, достигаемым в процессе обучения?

Под этим подразумевается глубокое прочное освоение основ научного мировоззрения и общешкольных умений, развитие интеллекта и формирование логического мышления, способности к самостоятельной работе с учебником, с книгой, воспитание культуры мышления и способность переноса знаний в любую новую ситуацию. Это уважение к труду и духовным ценностям, формирование трудолюбия, радости самостоятельного познания и преодоления возникающих трудностей. Если у человека сформированы заинтересованность в знаниях, привычка размышлять над фактами, умение видеть взаимосвязь, взаимозависимость явлений, переносить знания в новые ситуации, в познания, умение соорганизоваться на выполнение заданий без понукания, способность к самоконтролю и самоанализу своих действий, то школа обеспечивает единство знания, воспитания и развития, выражающееся в практических действиях.

Что конкретно можно рекомендовать учителю для повышения эффективности учебного процесса?

Для повышения эффективности обучения можно порекомендовать прежде всего изменение характера отношений учителя и учащихся в учебном процессе, более широкое использование организации поиска при усвоении знаний, многогранность методики - чтобы использованные методы были направлены не только на усвоение знаний, но и на эмоциональное развитие учеников, создать такую атмосферу учения, чтобы дети были раскованы

в процессе учения, дать им свободу самовыражения, не избегать возникающих в процессе обучения противоречий, а высвечивать их для того, чтобы разрешить коллективными усилиями, приучать школьников видеть явления с разных сторон, добиваться того, чтобы прохождение программы не было усвоением изолированныхотрезков знаний, широко использовать не только имеющийся у детей опыт, но и организовывать его, допуская большую гибкость в организации учебного процесса.

Рассмотрим более подробно эти рекомендации.

1. Изменение общего дидактического подхода, характера отношений учителя и учащихся.

Сущность дидактической стратегии обучения, направленной на общее развитие, в ее глубоком гуманизме. В процессе обучения ведется работа над развитием всех учащихся, как сильных, так и слабых. Это одно из важных условий повышения эффективности обучения. Работа в одном коллективе сильных и слабых учеников благотворно действует на развитие тех и других. Дети взаимно обогащают друг друга в процессе учения. Развитие личности происходит не равномерно, некоторое время может идти количественное накопление резервов развития, чтобы потом перейти в качественное его изменение. Внимание учителя лишь к деятельности ученика, к тому, что и как он сделал сегодня на уроке или дома, и упреки в его неумении не допустимы – это педагогический просчет. Должно быть внимание к личности ребенка – к его духовному миру и духовному росту.

Характер педагогического процесса – это характер отношений учителя с учащимися. Школа должна стать не только источником знаний, но и местом духовного общения школьников между собой и учителями. Должна измениться сама атмосфера обучения – она строится на доверии силам ребенка, уважении к его личности без сентиментальности и без той строгости, которая отдаляет учителя от учеников, когда он «парит» над ними, подавляя их своим авторитетом. Создание атмосферы доверия помогает ребенку раскрыть свои мысли, чувства, отношения, сомнения, недоумения, т.е. привести в действие ее внутренние силы.

В коллективной работе класса поощряется любой ответ ученика, даже ошибочный, так как он является проявлением самостоятельной мысли. Неправильная мысль ученика является для учителя сигналом к поиску другого логического решения задачи и возможности дать самому ученику поверить в свои силы. Атмосфера доверия силам ученика, уважение к его личности снижает отрицательные эмоции, излишнее напряжение в процессе усвоения званий и помогает решить задачу слияния обучения с воспитанием.

2. Разные пути открытия новых знаний. Организация поиска – один из резервов повышения интереса к учению и продвижения в развитии.

Существует разные пути открытия новых знаний. Один путь – заставить ученика усвоить то, что сообщает учитель или что дано в учебнике. Другой – дать ученику организовать поиск знаний, открыть их самому. Поиск пробуждает мысль, затрагивает интеллектуальные чувства и делает процесс учения наиболее интересным. Например, к пониманию грамматических разрядов слов, частей речи можно подвести ученика разными путями. Учитель записывает на доске слова, просит учеников поставить к ним вопросы. Затем сообщает, что слова, отвечающие на вопрос «кто? что?» и обозначающие предмет, называются существительными; на вопрос «какой? какая? какое?» – прилагательными, на вопрос «что делает?» – глаголами. Этот путь не пробуждает мысль детей, оставляет их равнодушными к знаниям. Конечно, многократное обращение к таим словам на последующих уроках, конечно, формирует у

детей понятия о частях речи.

Есть и другой путь. Учитель пишет на доске слова: стол, красный, играет, сладкий тетрадь, ходит, рисует, горячий нож, еж – и предлагает подумать, на какие группы можно разделить эти слова. Ученики сначала делят их на две группы, затем на три. Идет обсуждение, почему можно так разделить их. Кто-то составил группу: «стол, горячий, нож» по признаку, что в середине слова есть гласная «о». Дети обсуждают, что в этих словах общего, можно ли объединить их в одну группу. Учительница предлагает: «Подумайте, на какие вопросы отвечают эта слова?» Дети думают: «А! Ядогадался! В одной группе будут слова, которые отвечают на вопрос «что?»: тетрадь, стол, нож». Другие ученики выделяют группу слов, которые отвечают на вопрос «какая?»: красный, горячий, сладкий. Третьи группируют слова, отвечающие на вопрос «что делает?»: играет, ходит, рисует. Выясняют, что слово «еж» не входит ни в одну группу. «Но к какой группе оно ближе подходит?» – спрашивает учитель. Дети решают, что к первой. «А чем оно отличается?» – «Оно обозначает живой предмет». Далее выясняют, что обозначают слова: «стол» – это мебель, «тетрадь» – школьная принадлежность, «нож» – утварь, «еж» – животное.

– А что их объединяет?

– Все это живыеи неживые, одушевленные и неодушевленные предметы.

– Почему же такие разные по значению слова объединены в одну группу? – спрашивает учитель. Возникает пауза. Потом поднимается сразу много рук.

– Потому, что они отвечают на один и тот же вопрос! «Что?» или «Кто?» Потому, что они означают предметы одушевленные и неодушевленные.

Учитель сообщает, что такие слова называются существительными. Далее он предлагает посмотреть вокруг себя и назвать слова, которые обозначают окружающие нас предметы.

– Возможна ли была бы наша речь без этих слов?

Дети наперебой придумывают существительные и записывают их в тетрадях. Решают, что наша речь не может обойтись без существительных, убеждаются, какая это важная часть речи. Пытаются составить описание класса, не употребляя в нем существительных. Все смеются – не получается.

Поиск пробуждает интеллектуальные чувства.

Известно, что знания, окрашенные чувствами, являются более прочными. Преодоление трудности в процессе поиска вызвало у детей интерес к знаниям. Усвоение знаний и работа над развитием учащихся представляли на уроке единый процесс. И дети не устали.

3. Свобода самовыражения детей.

Из предыдущего урока мы видим, что организация поиска вызывает особую жизнь на уроке. Как обеспечить такую жизнь? Дидактический подход к обучению, направленный на воспитание и развитие, рассматривает ученика не только как объект воспитания и обучения, но и как активную личность со своим внутренним миром, характерологическими особенностями. В связи с этим важнейшей стороной организации учебного процесса должна стать свобода самовыражения детей, проявление своего личного, индивидуального мнения. Дать простор мысли учеников при решении примеров, задач, чтении, освоении законов русского языка и природоведения – такую задачу должен поставить себе учитель, продумывая методы работы на уроке. В решении ее помогает «методика от ученика».

Ученики привыкают ощущать себя полноправными участниками учебного процесса, свободно высказывать свое мнение, отстаивать свою позицию. Уважение к личному мнению детей пробуждает у них стремление к раскрытию своего опыта, переживаний, отношения к предмету познания. В такой атмосфере класс превращается в слаженный коллектив, веду-

щий поиск нового, где с мнением каждого считаются и учитель, и товарищи. На уроке благодаря этому пульсирует живая мысль, согретая чувствами, развертывается живой напряженный диалог – читают ли рассказ, решают ли задачу, открывают ли закономерности в жизни природы.

Покажем это на примере. После чтения рассказа М. Пришвина «Ребята и утята» учительница не задает вопросов, не торопится спросить, понравился ли рассказ, чтобы не сбить детских переживаний. Ребята сидят молча. Учительница тихо, как бы для себя, еще раз прочитывает отдельные, эмоционально-напряженные моменты. Она ждет, как сами дети отзовутся на это. Вот сначала поднялась одна рука, затем другая. У детей появилось желание высказаться. Их переполняли чувства, и они заговорили о том, как жестоко поступили ребята: «Как им было не стыдно отнимать утят!» – возмущаются ученики. «Мне было жаль уточку! Она, бедная, даже не могла кричать, а только хрипела, ведь ребята убивали ее детей!» – добавила девочка. Кто-то сказал, что уточка, как настоящая мать, спасала детей. Учительница просит прочитать об этом в рассказе. «Да они не жестокие, – возражает ученик. – Ядумаю, что они просто глупые». «Я не согласна с Сашей. Они жестокие!» – настаивает ученица. «И я не согласна. У меня сердце сжималось, когда уточка перелетала с кочки на кочку, а ребята били утят шапками», – говорит другая. Учительница останавливается на понятии жестокость», когда и как она может проявляться. И снова возвращает детей к рассказу – просит проследить, как вели себя ребята. Снова разгорается спор. Ученик высказывает мысль, что ребята не хотели убивать утят. Значит, они не жестокие, «они же отпустили их потом, отдали матери», – подхватывает другой. «Что ты, Коля! Они не сами это сделали, – возражает Таня. – Ведь это им помешал сделать автор». «Но потом ведь они поняли, что плохо сделали. Отпустили утят и еще кричали им: «До свидания, утята!» – «Я хочу добавить, что автор, он вот по-настоящему пожалел утят и уточку. Добрый человек. Он любил природу». Учительница поправляет: «Ты хочешь сказать: рассказчик – добрый человек. Это верно!»

И далее она просит учеников высказать свое мнение об авторе рассказа - М. Пришвине. Сколько умозаключений, соображений высказали о нем второклассники: «Он любит все живое, он защищает природу; он хорошо понимает, как трудно было матери вырастить детей», «У него доброе сердце», «Пришвин так пишет рассказ, что за душу берет» и т. д.

Этот урок чтения не был только уроком усвоения содержания рассказа, но и уроком коллективного поиска истины, уроком нравственности. Дети не отрывались от текста, много читали, спорили. Какая свобода самовыражения, сколько перечувствовано было ими за этот урок! Одни возмущались жестокостью ребят, было жаль уточку-мать, у кого-то даже «сжималось сердце» от того, как ребята били утят шапками и от жалости к матери, кто-то радовался за утиное семейство, что оно благополучно доберется до озера. Кто-то с глубоким чувством говорил о М. Пришвине как писателе и человеке.

4. Преодоление противоречий, возникающих в поиске – важный прием в повышении эффективности учения.

Поиск не бывает гладким, без препятствий и противоречий. В процессе поиска возникают коллизии – противоречия между старыми и новыми знаниями, старым способом решения и необходимостью применить новый между верным и неверным решением.

Задача учителя – не искусственно придумывать, но и не проходить мимо возникающих противоречий, высвечивать их так, чтобы они были видны и понятны всем ученикам, обострять различные мнения, сталкивать их, вести их к разрешению. Это возбуждает, обостряет мысль учеников, продвигает их в развитии, по-

вышает интенсивность учения.

Такое осознание процесса учения называется рефлексией. Появление у школьников рефлексии является одним из показателей появляющегося у них развития. Осознание процесса учения поднимает детей на новую ступеньку знаний и развития – они не только понимают, запоминают правила, факты, события, но и осознают свое отношение к ним.

5. Приучать видеть явления с разных сторон.

Чтобы вызвать эмоциональную жизнь на уроке, пробудить мысль и чувства учеников, необходимо обязательно обдумывать, с чего начать урок, какой вопрос поставить вначале. Чтобы дать простор мысли детей, вопросы ставятся в широком плане – сравнить примеры, предложения, произведения одного и того же автора или разных авторов на близкую тему, высказать свое отношение к примеру, задаче, стихотворению так, чтобы ученик по данному предмету, объекту изучения мог высказать свою мысль, говорить о нем в любом аспекте. Например, вместо того, чтобы задавать вопросы детализирующего характера: «Куда пошел мальчик? Что произошло с ним во время грозы? Куда он спрятался?» и т. п. или: «Что означает глагол? Как он изменяется? Какие имеет окончания в единственном числе настоящего времени?» и т. п., – поставить так вопросы, чтобы они не держали мысль детей на «коротком поводке», а давали им простор: «Что вы думаете об этом мальчике? Что вы знаете о глаголе, как о части речи? Что можно сказать о гласных звуках? Охарактеризуй звук «н», «ш», «б»? Что можно сказать о числе 8? Что можно сказать об этом стихотворении или рассказе?»

Такая постановка вопроса действительно дает простор мысли учеников – каждый может высказаться, выявить меру своего понимания. Начинать такие обсуждения следует с выслушивания слабых учеников. А учитель ориентируется по ответам детей, что они видят, а чего нет в предмете суждения. Кроме того, это приучает школьников к многоаспектному охвату, приучает видеть с разных сторон предмет и явления, что необходимо для формирования мировоззрения.

6. Организация повторения как поступательного процесса формирования знаний.

Одним из важных вопросов начального обучения является организация повторения. Обычно после изучения каждой темы программы выделяется время дня закрепления и повторения. К следующей теме рекомендуется переходить лишь после того, как будет прочно усвоена и закреплена предыдущая. Учебный материал, таким образом, делится на изолированные куски. Прочитали рассказы на тему «Осень», обобщили, повторили – переходят к чтению рассказов на другую тему, не обращаясь к тому, что читали ранее. Так же и по другим предметам – то, что пройдено, считается окончательно усвоенным детьми. В сознании детей при многократном возвращении к изученному закрепление темы превращается в топтание на месте. Между тем познание – это процесс. Оно представляет ряд последовательно идущих друг за другом стадий. Каждая стадия имеет преемственность с предыдущей. Каждый отрезок учебного курса образует органическую связь с другими его элементами, становится более полным по мере продвижения в изучении всех курсов. Знания ученика углубляются в зависимости от овладения последующими элементами других тем. Мысль ребенка в познании движется по ступеням.

Рассмотрим это на примерах. Во втором классе дети знакомятся с рассказом Л. Н. Толстого «Лебеди». И еще раз перечитывается при повторении темы «Осень», чтобы напомнить детям об осенних перелетах птиц и для упражнения в технике чтения. Что дает такое повторение? Ребятам не интересно его перечитывать, так как сюжет они освоили уже при

первом чтении. Во многих случаях по этой по этой причине к нему и вовсе невозвращаются. Такое повторение не продвигает детей в развитии. Бывает и другое изучение рассказа, когда второклассникам, помимо сюжетных связей, устного рисования картин природы, учитель объясняет еще и художественные средства. Иногда даже старается подвести учеников к пониманию мастерства Л. Н. Толстого. Но доступно ли это второклассникам? В лучшем случае они формально усвоят писателя со слов учителя .

Но есть другой путь обращения к уже известному – путь новый, позволяющий детям делать открытия. В этом случае сам процесс повторения (перечитывание рассказа) продвигает детей в глубине его понимания. Так, в начале третьего класса, в связи с чтением рассказов на тему «Осень», учитель предлагает перечитать рассказ Л. Н. Толстого «Лебеди» и подумать над вопросом, о чем этот рассказ, ради чего писатель взялся за перо? В беседе он направляет учеников так, чтобы, перечитывая, они сделали для себя новое открытие – главное в этом рассказе не описание перелета птиц, а описание одинокого лебедя. Привлекается внимание именно к этой стороне идейного содержания и по тексту прослеживается, как отставал лебедь, как он смотрел вслед удалявшейся стае, как остался один на море. И ученики глубже понимают то чувство грусти, с которым Л. Н. Толстой пишет о птице: «Становится очень жаль одинокого лебедя», «Лебедь остается совсем один посреди широкого моря». «Становится не просто его жаль, а начинаешь думать, как грустно быть одному, брошенному товарищами». «Начинаешь тревожиться за него – догонит ли он свою стаю». Так ученики при перечитывании сами открывают художественный смысл рассказа – его глубокий лиризм. Такое понимание смысла рассказа им не было доступно в начале года. Можно подняться и на более высокую ступеньку в понимании произведения, но это произойдет в третьем классе.

Пушкин, Толстой, вся классическая советская и дореволюционная литература отличаются неисчерпаемой глубиной, и неоднократное обращение к ней продвигает детей в развитии, духовно обогащает их. В связи с чтением рассказов о весенних перелетах птиц, учитель прочитает в классе рассказ Арамилева «На озере», который захватывает своим сюжетом – как лебеди, прилетев на родное озеро, опустились не на озеро, а на лед, и как от разбивали его, поднимаясь вверх и бросаясь вниз грудью. Дома ученикам предлагают перечитать, сравнить рассказы: рассказ Толстого «Лебеди» и рассказ Арамилева «На озере». Какой из них вызывает больше мыслей, вызывает более глубокие чувства? Ученики отмечают, что рассказ Арамилева интересный, но из него узнаешь, что лебеди победили – и все. У Толстого глубже чувства, его рассказ вызывает больше мыслей: догонит лебедь стаю или нет, как грустно быть одному, как плохо отстать от товарищей. У Толстого ярче представляешь картины – он пишет несколько слов, а нам представляется картина бескрайнего синего моря с белым лебедем на волнах, и над ним – огромное синее небо в звездах. Дети сами приходят к выводу, что у Толстого одно или несколько слов вызывают представление целой картины. Таким образом, новое обращение к рассказу принесло ученикам и новое открытие – они делают шаг к пониманию художественного мастерства писателя. Они не только глубже поняли художественный смысл рассказа, но и открыли глубину чувств, выраженных в нем, яркость картин и емкость слова Толстого. Это дало им новые знания и продвинуло в развитии. При перечитывании ученики поднимались по ступенькам постижения художественного содержания произведения. У них развивался интерес к перечитыванию.

Таким образом, при объяснении любого материала, любой темы учитель не дол-

жен стремиться к тому, чтобы сразу объяснить все закономерности до конца. Возвращение к старому должно поднимать детей на качественно новую ступень в овладении материалом.

Повторение как процесс восхождения по ступенькам знания продвигает школьников в развитии – благодаря связям старого и нового формирует у них структуру знаний, учит видеть взаимосвязь различных частей учебного курса, открывает новое в уже известном и преодолевает топтание на месте, порождающее скуку.

7. Организация расширения опыта школьников, их самостоятельного добывания знаний.

В младшем школьном возрасте продолжается чувственное освоение мира, накопление опыта. Желание познавать мир не только на уроках, но и в окружающей жизни иногда приглушается взрослыми. Между тем, этому стремлению необходимо дать в учебном процессе зеленую улицу. Надо шире использовать накопившийся опыт наблюдений у детей за жизнью на уроках чтения, русского языка, математики, природоведения, опираться на примеры, которые ученики могут привести. Но этого не достаточно. Следует целенаправленно расширять их кругозор, формировать и возбуждать в них любознательность, стремление к окружающей жизни. Для этого нужна гибкость организационных форм учебного процесса.

В настоящих рекомендациях была поставлена цель – показать учителю, что резервы повышения эффективности учебного процесса имеются в самом учебном процессе. Чтобы объединить в мощный поток обучение, воспитание и развитие детей, достигать у них более прочных навыков и развить интерес к предметам – для этого не надо изобретать каких-либо, до селе не известных учителю, методов, а лишь направить свои усилия на то, чтобы известные ему методы работали так, чтобы в них соединилось обучение, воспитание и развитие.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли/ Под ред. А. Г. Асмолова / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, С. В. Молчанов, Н. Г. Салмина. – М., 2011.

2. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1982-1984.

3. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка / П. Я. Гальперин. – М., 1985.

4. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В. В. Давыдова. – М., 1990.

5. Репкина Г. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: в помощь учителю начальных классов / Г. В. Репкина, Е. В. Заика. – Томск, 1993.

ДАГЕСТАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
г. МАХАЧКАЛА, РЕСПУБЛИКА ДАГЕСТАН

УДК 159.922.7
ББК 88.6
Педагогическая психология

ПСИХОЛОГИЯ

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кандидат психологических наук М. М. Халидов
Кандидат психологических наук У. Ш. Магомедханова

Статья посвящена проблеме эмоционально-волевой регуляции поведения педагогов-психологов как необходимого условия эффективной деятельности в процессе консультирования. В предлагаемой статье отражены результаты эмпирического исследования особенностей эмоционально-волевой регуляции поведения студентов – будущих педагогов-психологов начального образования. На основе проведенного исследования представлены научно-практические методы решения заявленной проблемы, предложены рекомендации по эмоционально-волевой регуляции поведения педагога-психолога в процессе консультирования в начальной школе.

Ключевые слова
Эмоция, воля,эмоционально-волевая регуляция поведения, психологическое консультирование, профессиональная деятельность педагога-психолога, процесс консультирования, методы оптимизации психического состояния

Проблема эмоционально-волевой регуляции поведения педагога-психолога в процессе консультирования является актуальной научно-практической проблемой.

Особую актуальность эта проблема приобретает в связи с переходом начальной школы к реализации ФГОС, который в качестве основных результатов начальной ступени определяет, наряду с уже привычными предметными и надпредметными, так же личностные результаты.

Психологическую составляющую этих результатов образуют универсальные учебные действия. Их разнообразие, специфика и доля участия в интеллектуальной деятельности положительно отражаются на качестве образовательного процесса.

Универсальные учебные действия являются обязательным компонентом содержания любого учебного предмета. В соответствии с ФГОС, различают 4 вида УУД: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные [15].

Цели формирования учебной деятельности младшего школьника необходимо разрабатывать исходя из положения о единстве сознания и деятельности, и ставить основную цель – формировать учебную деятельность в единстве с формиро-

ванием интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой и других сфер младшего школьника.

Общие цели формирования учебной деятельности включают в себя, в том числе: развитие составляющих эмоциональной сферы (гармоничное развитие различных чувств и эмоций, формирование адекватной самооценки, развитие умений понимать собственные эмоциональные состояния и причины, их порождающие, преодоление излишнего эмоциональной напряженности и повышенной тревожности); развитие волевых качеств (целеустремленности, организованности и др.).

В связи с растущими запросами общественной практики с каждым днем предъявляют все новые требования к деятельности педагога-психолога, для которого консультирование является одним из направлений работы.

Психологическое консультирование – это, прежде всего, работа с эмоциями и чувствами человека, с его переживаниями. Профессия психолога-консультанта интересна и дает немало полезного самому консультанту. Нередко она доставляет чувство удовлетворенности собой, особенно когда тебя ценят клиенты, когда ты уверен, что смог помочь. Однако, несмотря на полезность профессии, зачастую она стоит занимающимся ее людям довольно дорого.

В консультативной деятельности существует противоречие: с одной стороны – желание психолога помочь клиенту, взяв на себя груз его переживаний и проблем, с другой – самосохраниться, оградить себя от факторов эмоционального разрушения.

Психолог-консультант получает большое количество эмоционально-окрашенной информации. Это вызывает большую нагрузку на его эмоциональную сферу. С увеличением нагрузки на личность психолога появляется необходимость своевременной коррекции его эмоционально-волевой сферы. Современная психологическая теория и практика должна оснастить специалиста эффективными приёмами саморегуляции.

Необходимость обучения психолога эмоционально-волевой регуляции поведения отмечают многие зарубежные и отечественные ученые. Внимание исследователей сосредоточено на изучении эмоционально-волевой сферы, ибо эмоции – призма отношения личности к миру, а воля – практическое выражение этого отношения. Проблема эмоциональной устойчивости в исследовании представлена в рамках различных теорий личности (Г. Айзенка, Р. Кеттела, Ф. Олпорт, Ф. Шелдон). Накоплены обширные эмпирические данные о влиянии эмоционального стресса на деятельность (Б. А. Вяткин, Ф. З. Меерсон, Г. Селье, Р. Розенфенд, В. В Суворова, К. В. Судаков и другие). Исследования В. И.Ананьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, В. Н. Мясищева, А. Г. Ковалева, В. И. Иванникова, В. И. Селиванова, А. В. Веденова) свидетельствуют о том, что волевые качества являются одним из факторов, обеспечивающих успех в различных видах деятельности.

В настоящее время недостаточно изучена эмоционально-волевая регуляция поведения психолога в процессе консультирования. Это выявило проблему исследования: определения основных направлений эмоционально-волевой регуляции поведения психолога в процессе консультирования.

Актуальность поставленной проблемы, связана с тем, что эмоционально-волевая регуляция поведения психолога – это основополагающий фактор профессиональной деятельности психолога в процессе консультирования. В ходе всестороннего анализа исследуемой проблемы обнаружены противоречия между: увеличением обращаемости людей к психологам и повышением нагрузки на психолога-консультанта, в частности, на педагога-психолога; между недостаточной разработанностью проблемы эмоционально волевой сферы психолога-консультанта и необходимостью изучения эмоционально волевой регуляции его поведения в процессе консультирования.

В связи с этим предметом нашего исследования стали особенности эмоцио-

нально-волевой регуляции поведения студентов – будущих психологов.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что: учебно-профессиональная деятельность сама по себе не повышает уровень эмоционально-волевой регуляции поведения студентов-психологов; в регуляции эмоционально-волевой сферы психолога значительную роль играет использование разнообразных методов оптимизации психического состояния, самостоятельная работа над своим личностным ростом, постоянное профессиональное самосовершенствование.

Теоретико-методологические основы исследования:теоретическое исследование понятий «эмоция», «воля», «волевая регуляция поведения», «эмоционально-волевая регуляция» (Изард К., Селиванов В. И., Ильин Е. П., Иванников В. И.); исследования, раскрывающие значение эмоционально-волевой регуляции поведения психолога в процессе консультирования (Калин В. К., Додонов Б. И., Лурия А. Р).

В практике при ориентации на любое направление можно добиться сходной эффективности консультирования, решающее значение имеет не столько сама теория, сколько зрелость личности консультанта и его профессиональная подготовка, подразумевающая высокую интеграцию теоретических познаний и практических навыков [9].

В настоящее время в мире распространяется эклектичное консультирование, представляющее собой попытку интеграции лучших сторон различных школ. Ни одна из теоретических ориентаций или школ психологического консультирования не отражает все возможные ситуации взаимодействия консультанта и клиента.

Многообразие подходов к психологическому консультированию обусловливает возможность альтернативы для молодых психологов, расширяет представления о психологическом консультировании, и тем самым способствует выбору оптимальных методов консультативной деятельности, помогает психологам-консультантам развивать их коммуникативные способности, эмоционально-волевую и познавательную сферу, направляя их деятельность.

Таким образом, можно отметить, что хотя имеются базовые теоретические исследования по проблеме психологического консультирования, неразработанной остается проблема обучения психолога эмоционально-волевой регуляции поведения в процессе консультирования.

Нами было проведено эмпирическое исследование, посвященное изучению уровня эмоционально-волевой регуляции поведения студентов-психологов, на базе факультета начальных классов Дагестанского государственного педагогического университета со студентами 1 и 2 курсов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль – «Педагогика и психология начального образования».

Выборку испытуемых составило 65 человек.

Для эмпирического исследования использовался блок методик, включающих:

1. Исследования уровня субъективного контроля (Дж. Роттер);
2. Самочувствие, активность, настроение (В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, В. Б. Шарай, М. П. Мирошников);
3. Исследование волевой регуляции (А. В. Зверькова, Е. В. Эйдман);
4. Опросник EPI (Г. Айзенк);
5. Исследование уровня эмпатийных тенденций (И. М. Юсупов).

Результаты исследования подвергались качественному и количественному анализу с применением вторичных методов математической обработки (корреляционный анализ и t-критерий Стьюдента).

Кроме того, за испытуемыми велось наблюдение на всех этапах исследования. Наблюдение проводилось во время занятий студентов и вне занятий в ходе проведения эмпирического исследования (качество выполнения заданий эмоциональные реакции и т. д.).

Также проводились беседы не только со студентами, но и с практикующими психологами, что дало некоторое представление об их эмоционально-волевой регуляции поведения в процессе консультирования.

На основе результатов исследованиянами был проведен корреляционный анализ эмпирических данных, полученные коэффициенты, которого представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Матрица интеркорреляций (1 курс)

	УСК	Волевая регуляция	Настойчивость	Самообладание	Уровень эмпатии	Самочувствие	Активность	Настроение
УСК	1							
Волевая регуляция	0,17	1						
Настойчивость	0,09	0,94***	1					
Самообладание	0,20	0,89***	0,84***	1				
Уровень эмпатии	0,01	-0,12	-0,09	-0,04	1			
Самочувствие	0,21	0,15	0,14	0,20	0,18	1		
Активность	0,11	0,34**	0,33**	0,32**	0,15	0,85***	1	
Настроение	0,02	0,32**	0,36**	0,30*	0,04	0,88***	0,86***	1

Сравнительный анализ матриц интеркорреляций изучаемых параметров на первом и втором курсах:

1. Наиболее низкая корреляция со всеми измеряемыми параметрами у уровня эмпатии.

2. Имеются различия в структуре корреляций на первом и втором курсах.

3. На первом курсе показатель активности умеренно коррелируют с показателями волевой саморегуляции, настойчивости и самообладания ($p \leq 0,05$); показатель настроения умеренно коррелирует с показателями волевой саморегуляции, настойчивости ($p \leq 0,05$) и самообладания ($p \leq 0,1$).

4. На втором курсе показатель уровня субъективного контроля умеренно коррелирует с показателями волевой саморегуляции и настойчивости.

Для статистической оценки достоверности различий был применен t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Результаты приведены в таблице 3.

Полученные результаты обнаруживают, что:

Таблица 2

Матрица интеркорреляций (2 курс)

	УСК	Волевая регуляция	Настойчивость	Самообладание	Уровень эмпатии	Самочувствие	Активность	Настроение
УСК	1							
Волевая регуляция	0,35*	1						
Настойчивость	0,35*	0,94***	1					
Самообладание	0,10	0,79***	0,67***	1				
Уровень эмпатии	0,03	0,05	0,08	-0,06	1			
Самооценка	0,09	0,15	0,10	0,22	-0,28	1		
Активностть	0,01	0,19	0,17	0,14	-0,17	0,85***	1	
Настроение	0,08	0,22	0,19	0,19	-0,12	0,88***	0,86***	1

* - $p \leq 0,1$; ** - $p \leq 0,05$; *** - $p \leq 0,01$

Таблица 3

Результаты статистического анализа с применением t-критерий Стьюдента

Параметр	УСК	Волевая регуляция	Настойчивость	Самообладание	Уровень эмпатии	Экстраверсия	Нейротизм	Самочувствие	Активность	Настроение
t	2.23	0.242	0.807	-0.77	-1.03	-1.01	-0.52	0.50	0.66	0,35
p	0.029	0.81	0.42	0.45	0.31	0.32	0.60	0.62	0.51	0.72

1. Уровень субъективного контроля у студентов 1 курса статистически достоверно выше, чем у студентов 2 курса ($t = 2,23$; $df = 63$; $p = 0,029$).

2. По остальным показателям статистически значимых различий не обнаружено ($p > 0,1$), что свидетельствует об отсутствии достоверных различий в составе групп (показатели экстраверсии/интроверсии, волевой саморегуляции) и в их естественном развитии (показатели самочувствие, активность, настроение).

На основе проведенного эмпирического исследования мы можем сделать следующие выводы:

1. Психолог, осуществляющий консультативную деятельность, испытывает большие эмоционально-волевые затраты, которые отражаются на общем психофизиологическом состоянии организма, ухудшается самочувствие, настроение, снижается активность.

2. Результаты статистического анализа подтверждают гипотезу о том, что обучение в вузе стихийно не приводит к повышению уровня эмоционально-волевой регуляции поведения студентов-психологов.

3. Необходимо проведение специального обучения студентов-психологов и практикующих психологов-консультантов эмоционально-волевой регуляции поведения.

4. В регуляции эмоционально-волевой сферы психолога значительную роль играет использование разнообразных методов оптимизации психического состояния, самостоятельная работа над своим

личностным ростом, постоянное профессиональное самосовершенствование.

5. Овладение механизмами эмоционально-волевой регуляции поможет психологу избежать эмоционального выгорания и негативных трансформаций личности.

Проведенное эмпирическое исследование дало подтверждение рабочей гипотезы. Но мы считаем, что проблема полностью не исчерпана. Можно перечислить пути дальнейшей работы по данной теме: нахождение механизмов снижения усталости и предупреждения переутомления педагогов-психологов; нейтрализация негативного отношения к клиенту.

На основе результатов нашего исследования мы предлагаем следующие практические рекомендации:

1. Введение спецкурсов «Основы саморазвития личности», «Психологическая служба в начальной школе» для студентов бакалавриата и магистратуры.

2. Проведение тренингов личностного роста со студентами-психологами, а также с практикующими психологами-консультантами.

3. Проведение адаптивного тренинга со студентами первого курса.

4. Использование разнообразных методов оптимизации своего психического состояния, (причем их можно использовать как самому психологу для саморегуляции, так и в работе с клиентом): нервно-мышечная релаксация (активная релаксация); аутогенная тренировка; саморегуляция с помощью НЛП; дыхательная гимнастика; медитация; самомассаж; ароматерапия; цветотерапия; арттерапия.

5. Применение различных способов стимулирования положительных эмоции и освобождения от отрицательных эмоций: увлечения и любимые занятия; полноценный сон; прогулки, занятия спортом, особенно плаванием, аэробикой, йогой.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Басов М. Я. Воля как предмет функциональной психологии. – Пг., 2004.

2. Бен А. Психология. – Т. 2. Кн. 4. Воля. – М., 2000.

3. Веккер Л. М. Психические процессы. – Т. 3. – Л., 2006.

4. Водопьянова Н. Е., Старченко Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005.

5. Выготский Л. С. Собр. Соч.: В 6 т. – Т. 1. – М., 1990.

6. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб: Питер, 2008.

7. Калин В. К. Волевая регуляция как проблема формы деятельности // Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых. – Симферополь, 2000.

8. Калин В. К. Воля, эмоции, интеллект // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. Тез. Всесоюзной конф-ции молодых ученых. – Симферополь, 2001.

9. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия. – 3-е изд., стер. – М.: Академический проект; Трикста, 2004.

10. Минигалаева М. Р. Психологическое консультирование: теория и практика. – Ростов н/Д: Феникс, 2008.

11. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. – М., 2003.

12. Рибо Т. Воля в ее нормальном и болезненном состояниях. – СПб., 2001.

13. Селиванов В. И. Вопросы воли в советской психологии // Научные труды Краснодарского ГПИ. –2000. – Вып. 109. Вопросы психологии и педагогики воли.

14. Сотавова Д. Р., Магомедханова У. Ш. Особенности эмоционально-волевой регуляции поведения студентов-психологов // Материалы III Международной молодежной научной конференции. – Махачкала: ДГПУ, 2010.

15. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. – М., 2009.

16. Frankl V. E. Psychotherapy and existentialism: Selected papers on Logotherapy. – N.Y., 2003.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
г. МОСКВА

УДК 159.9
ББК 88.4
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ И МОТИВАЦИЯ МЕЖВИДОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ[1]

Кандидат психологических наук Ш. Р. Хисамбеев

Статья посвящена исследованию мотивации межвидового взаимодействия. Показано, что межвидовое взаимодействие является полимотивированным. Отмечено, что не только собаки, кошки и лошади обладают способностью и мотивацией к межвидовой коммуникацией с человеком, но и человеку присуща мотивация межвидового взаимодействия. Сделан вывод о чрезвычайно важной роли межвидового взаимодействия в антропогенезе.

Ключевые слова
Формирование экологического сознания, система ценностей, межвидовое взаимодействие, взаимодействие человека и животного

Как отмечает В. И. Панов, проблема формирования экологического сознания, с помощью которого возможно преодоление технократической ориентации, в основе которой лежит антропоцентрическое сознание с его эгоизмом и недальновидностью, становится безусловно актуальной в настоящее время [7]. Изучение межвидового взаимодействия находится на стыке экологической и сравнительной психологии.

Планету Земля населяют миллионы видов живых существ, взаимодействующих друг с другом. От симбиоза (включая паразитизм) до антагонистической борьбы, пример которой приводит Лукреций Кар о людях, которых живьем пожирали звери: «...плотью живой погребались в живую могилу» [9]. Однако, предметом актуального психологического исследования является не ситуативное, а перманентное взаимодействие человека и животного, т. е. взаимодействие человека-владельца с его домашним питомцем (как правило, собакой или кошкой).

Одна из проблем, стоящих перед исследователем в данной области – каковы мотивы межвидового взаимодействия.

Мотивом, как известно, называется предмет, который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок, с помощью которого удовлетворяются определенные потребности субъекта. У животных поведение имеет неосознанный и непроизвольный характер, поэтому состояния побуждения (влечения) возникают без переживания и осознавания мотива.

А. Н. Леонтьев наиболее глубоко и пос-

[1] **Работа выполняется при поддержке РГНФ (проект №13-06-00687).**

ледовательно раскрывал отношения в фундаментальной психологической триаде «потребность-мотив-деятельность» [4]. Источником побудительной силы мотива и соответствующего побуждения к деятельности выступают актуальные потребности. Нередко деятельность имеет сразу несколько мотивов (т. е. является полимотивированной); точно так же она может побуждаться несколькими потребностями одновременно. Подобные мотивационные комплексы имеют собственную динамику, которая может сопровождаться кратковременной, или, напротив, затяжной, едва заметной или же весьма драматической борьбой мотивов. Но окончательное решение «что и как делать?» принимает, как правило, сознательный субъект на основе внутренней системы ценностей (ценностных ориентаций). При этом, по А. Н. Леонтьеву, в ситуации полимотивированности один из мотивов становится основным, ведущим, а другие – подчиненными, играющими роль дополнительной стимуляции.

С нашей точки зрения, межвидовое взаимодействие является полимотивированным.

Вместе с тем встает вопрос, почему именно собаки, кошки, и еще, пожалуй, лошади являются главными контрагентами межвидовой коммуникации с человеком (в древнем Китае говорили: «Буду служить тебе, как служат человеку собака и конь»). Очевидный ответ связан с различными способностями животных, на что указывал еще Аристотель, а Декарт и Юм строили на этих соображениях свои философские системы. Фрэнсис Гальтон занимался изучением людей и животных для того, чтобы открыть специфические психические способности каждого вида. Но теория эволюции придала сравнительной психологии мощный импульс, поместив ее в широкий биологический контекст и дав веские обоснования [1].

Можно сказать, что начало современной сравнительной психологии положила публикация в 1872 г. труда Чарльза Дарвина «Выражение эмоций у человека и животных». Новый подход знаменовало следующее утверждение Дарвина, помещенное в предисловии к книге: «Нет никаких сомнений в том, что, до тех пор пока людей и других животных рассматривают как независимых созданий, это препятствует серьезному исследованию причин экспрессии» (Darwin Ch., 1872, p. 12) [10].

Ранние работы по сравнительной психологии Дарвин систематически проводил совместно со своим другом Джорджем Джоном Романесом (1848-1894). В книге «Интеллект животных» (1882) Романес приводит обзор психических способностей животных от простейших до человекообразных обезьян. Продолжателем его работы стал Конви Ллойд Морган (1852-1936), который в своей книге «Введение в сравнительную психологию» (1894) отверг завышенную оценку интеллекта животных, данную Романесом. Морган утверждал, что мышление животных не следует переоценивать и руководствоваться при этом нужно лишь наблюдаемым поведением [12].

Эти психологи в своих теориях развития сочетали психологию способностей с ассоцианизмом и собрали весьма интересные факты. Романес начал использовать в психологии объективный бихевиористический подход, сильно отличавшийся от субъективного метода интроспекции. Мы можем наблюдать не разум животных, а только их поведение; тем не менее целью британских психологов животных никогда не было простое описание поведения. Скорее, они хотели объяснить работу разума животных и, следовательно, пытались делать предположения о психических процессах, исходя из поведения.

В плане методологии начало сравнительной психологии положил анекдотичный метод Романеса. Он собирал виньетки, изображающие поведение животных, и сортировал их, отбирая приемлемую и

надежную информацию, для того чтобы реконструировать разум животных. Этот метод стал объектом насмешек американских ученых – поборников эксперимента, особенно Эдуарда Торндайка. Метод страдал отсутствием контроля, доступного в лабораторных условиях, и явной переоценкой интеллекта животных. Однако он обладал преимуществами, не оцененными по достоинству в то время, поскольку позволял наблюдать поведение животных в естественных, непридуманных ситуациях.

В теоретическом отношении выдвижение предположений о психических процессах на основании поведения представляло трудности. Слишком легко приписать животному сложные психические процессы, которыми оно на самом деле не обладает; любое простое поведение можно объяснить (и ошибиться при этом) как результат сложных рассуждений. Любой, кто сегодня читает «Интеллект животных» Романеса, чувствует, что тот часто совершал эту ошибку. Канон Моргана, требующий консервативности предположений, стал попыткой справиться с этой проблемой [12].

В своих работах, посвященных разуму животных, К. Л. Морган проводил различие между объективными предположениями о разуме животных на основании их поведения и проективными, или, как он называл их на философском жаргоне того времени, избирательными предположениями. Представьте, что вы наблюдаете за собакой, сидящей на углу улицы в 15.30. Когда подъезжает школьный автобус, она вскакивает, виляет хвостом и смотрит, как автобус тормозит и останавливается. Собака смотрит на детей, выходящих из автобуса, и затем, когда выходит один из мальчиков, прыгает на него, лижет ему лицо, а потом мальчик с собакой вместе идут по улице. К. Л. Морган сказал бы, что объективно мы можем предположить наличие у собаки некоторых психических процессов. Она должна обладать перцептивными навыками, чтобы выбрать одного мальчика из толпы, выходящей из автобуса, а также, по меньшей мере, памятью, чтобы избирательно отреагировать на одного мальчика среди прочих. Подобные предположения объективны, поскольку постулируют существование некоторых внутренних когнитивных процессов, которые в дальнейшем можно исследовать, например, проверяя способности собаки к дискриминативному научению. С другой стороны, мы склонны приписать собаке субъективное психическое состояние – счастье, по аналогии с нашей собственной радостью, которую мы испытываем, когда встречаем отсутствовавших долгое время любимых. Подобные предположения, сделанные по аналогии с нашими собственными субъективными психическими состояниями, и есть проективные предположения Моргана, поскольку, делая их, мы проецируем наши собственные чувства на животных. Морган утверждал, не то, что у животных нет чувств, а только то, что их чувства, если они есть, выпадают из сферы действия научной психологии [11].

Различие, проведенное Морганом, очень важно, но сравнительные психологи им пренебрегают. Когда в 1890-х гг. американские психологи животных высмеивали методы Романеса за смехотворность, абсурдность субъективных предположений (употребление эпитетов «счастливый» и «беззаботный» по отношению к крысам) привела к тому, что какие-либо дискуссии о разуме животных вообще отвергались.

Если бы на проведенное Морганом различие между объективными и проективными предположениями обратили внимание, то стало бы ясно, что, хотя проективные предположения с научной точки зрения не выдерживают никакой критики, объективные предположения вполне достоверны [11].

Но какие бы консервативные и осторожные реконструкции разума на основе поведения ни делались, все равно остава-

лись сомнения. Как писал Романес: «Скептицизм этого сорта логически связан с отрицанием доказательств наличия разума, не только в случае низших животных, но и в случае высших, а также и у других людей, отличающихся от самого скептика. Поскольку все возражения, которые могут быть выдвинуты против использования предположений... могут быть с равным основанием применены к любому разуму, отличающемуся от того, которым обладает возражающий индивид» (Romanes G., 1882, p. 5-6).

Констатировав, что собаки, кошки и лошади обладают способностью и мотивацией к межвидовой коммуникацией с человеком, попытаемся выяснить мотивацию человека в межвидовом взаимодействии.

Здесь необходимо в первую очередь отметить тот факт, что межвидовое взаимодействие сыграло чрезвычайно важную роль в антропогенезе, и следует пояснить это подробнее.

Общеизвестен аксиоматический подход Маркса: труд создал из обезьяны человека. Трудовая теория происхождения человека восходит к романтическим взглядам Ламарка, будто каждый живущий вид обладает врожденным стремлением к самосовершенствованию, в результате чего индивид может изменяться в процессе адаптации, развивая различные мускулы и органы, приобретая разные привычки. Затем Ламарк утверждал, что эти приобретенные черты каким-то образом передаются потомству. Теория Дарвина очень ламаркистская по духу: действия, которые в начале являются добровольными, скоро становятся привычными и, в конце концов, наследственными, а затем могут совершаться даже вопреки желанию. Теория Дарвина гласит, что наше бессознательное выражение эмоций прошло через такое развитие. Дарвин делает обзор средств выражения эмоций, которыми обладают люди и животные, отмечая их преемственность и показывая их универсальность для всех человеческих рас. Во времена Дарвина и Маркса можно было поверить, что обезьяны, открыв возможность добывать пропитание с помощью орудий труда и коллективных действий, стали сообща трудиться, тренируя конечности, приучаясь к прямохождению, развивая речь как средство коммуникации, постепенно эволюционируя в человечество. Однако генетика отрицает наследование благоприобретенных признаков, а для естественного отбора мутантов, способных дать Homo sapiens, даже несколько миллионов лет – слишком короткий срок [6].

К тому же отбор, приведший к появлению человека «по Дарвину» странный: утрата мощных когтей и клыков, долгий период беспомощного детства из-за прямохождения и большой головы (что необходимо вело к фактической недоношенности человеческих детенышей) вовсе не увеличило шансов в борьбе за существование и едва могло быть компенсировано палкой и камнем. Противоестественный и аномально быстрый отбор мутантов (словно целенаправленный) по существу возвращает материалистов к Богу.

Еще один дефект трудовой теории – ретроспекция: сторонники этой теории пишут, что первобытный человек открыл, понял, изобрел. Но как прямоходящая обезьяна вдруг стала что-то придумывать и изобретать, откуда появился разум и творческое мышление? Наглядный пример ретроспективного приписывания пралюдям современного мышления – хорошо известное утверждение Энгельса, будто древние люди заметили, что экзогамные браки дают более качественное потомство, и поэтому табуировали инцест. Действительно, экзогамия возникла очень давно, но, как ни странно, задолго до того, как была установлена связь между рождением ребенка и соитием, о чем свидетельствуют достоверные этнографические факты.

Приведенные парадоксы разрешимы,

если прочитать Маркса глубже. Вот его знаменитая фраза из «Капитала»: «Паук совершает операции, напоминающие операции ткача, а пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей-архитекторов. Но самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, т. е. идеально» (Маркс, 1960, с. 189). Ее можно перефразировать так: самая плохая пчела отличается от наилучшего архитектора тем, что ей не нужно строить план в голове – он ей дан от рождения, а человеку – не дан, и он вынужден восполнять эту недостачу искусственно, создавая после определенного обучения идеальный образ в своем сознании. Т. е. человек отличается от животного тем, что действует не по инстинкту, а по программе, являющейся продуктом социализации и специального образования. У человека крайне мало инстинктивных программ в форме безусловных рефлексов типа глотания, чихания или реакции на внезапный шум и неожиданное исчезновение опоры [6].

Известно, что у высших животных инстинктивные программы модифицируются в зависимости от условий среды. Они не только наследуются, но в какой-то мере передаются путем обучения, игры и подражания взрослым особям.

Этот инстинкт подражания как раз у человека гипертрофирован и долго не угасает, поэтому детство (когда подражание максимально эффективно) у человека длится гораздо дольше, чем у любого животного. В результате свои поведенческие программы человек получает исключительно путем социализации, обучения и воспитания. Иначе ребенок не только не становится «нормальным» человеком, но и биологически нежизнеспособен: «маугли» погибают, несмотря на заботливый уход.

Догадку о том, что способность к подражанию, игре в другого, высказал еще Аристотель: «Подражание присуще людям с детства, и они тем отличаются от прочих животных, что наиболее способны к подражанию» [1. С.48].

В. М. Вильчек считает, что заменой инстинктивной видовой программы, которая помогает животным адаптироваться в мире, у человека стала способность к подражанию «образцу» – животному, которое жило рядом с людьми и имело эту видовую программу. Человек, подражая действиям этого животного, «научился» жить (отсюда – тотем, обожествление животного – «учителя жизни»). Первоначальное идеальное «Я» для человека как представителя вида – животное: «...Животные становятся для прачеловека существами-посредниками, коммуникаторами, медиумами, существами-идеями – «учителями», будущими тотемами: образами, но существующими не идеально, не в голове, а вовне, реально и объективно» [3. С. 27].

По природе своей мотивация к межвидовому взаимодействию, если следовать мыслям В. М. Вильчека, иррациональна и неудовлетворяема, поскольку родилась вместе с человеком (не важно – особью или видом) и вместе с ним умрет.

Аналогичные мысли высказал Б. Ф. Поршев: «Если не рассматривать предвзято в доисторическом прошлом обязательно войну нашего предка со всем животным миром, то откроется широчайшее поле для реконструкции его необычайно тесной и бескровной связи с этим миром. Это, а не версия об охоте, важнейшая сторона процесса, которая приведет его к порогу очеловечивания» [8. С. 357].

Остается открытым вопрос: откуда берутся образцы для подражания, способы творчества? Ответ: спонтанно, как «культуральные мутации». Неизвестно, где была приручена собака – самый древний друг человека. Кошка была одомашнена в Древнем Египте, а лошадь – в степях

Евразии. В каждом очаге цивилизации был выработан особый культурный код межвидовых взаимодействий, транслируемый из поколения в поколение.

Эти «культуральные мутации» в значительной степени предопределяют систему ценностей и отношений, в том числе к «братьям нашим меньшим» и лежат в основе мотивации к межвидовому взаимодействию.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аристотель. Об искусстве поэзии. – М., 1957. – 184 с.

2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г.Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.

3. Вильчек В. М. Алгоритмы истории. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 219 с.

4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 304 с.

5. Лихи Т. История современной психологии. – СПб.: Питер, 2003. – 448 с.

6. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – Т. 23. – М.: Политиздат, 1960. – 920 с.

7. Панов В. И. Экологическая психология. Опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004. – 197 с.

8. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории. – М., 1974. – 487 с.

9. Тит Лукреций Кар. О природе вещей. – М., 1933. – 147 с.

10. Darwin Ch. The Expression of the Emotions in Man and Animals. – London, 1872.

11. Morgan C. L. Introduction to comparative psychology. – L.: Routledgethoemmes, 1894.

12. Romanes G. Animal Intelligence. – N.-Y.: Appleton and Company, 1892 [1st Pub. 1882].

МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 159.9
ББК 88.2
Общая психология

ПСИХОЛОГИЯ

ЭВОЛЮЦИОННЫЙ АСПЕКТ ВЛИЯНИЯ АДАПТАЦИИ НА ИНДИВИДУАЛЬНУЮ ТИПОЛОГИЮ ЛИЧНОСТИ

В. Е. Богданова

Статья посвящена анализу наиболее существенных аспектов феномена адаптации. Показано, что адаптация, гомеостаз, саморегуляция и самоорганизация – взаимно связанные и дополняющие друг друга процессы, выработанные в ходе длительного эволюционного развития (филогенеза) и способные совершенствоваться на протяжении индивидуального развития (онтогенеза). Предлагается учитывать в научных исследованиях, что адаптация сопровождается формированием новых динамических защитных свойств, типологических особенностей личности.

Ключевые слова
Адаптация, дезадаптация, экстремальная ситуация, саморегуляция, самоорганизация, психологическая устойчивость

Проблема адаптации человека к деятельности в сложных и экстремальных условиях относится к числу наиболее актуальных проблем медицины и психологии. В нашем исследовании в качестве индивидуально-психологических коррелят адаптации изучались активность и индивидуальность субъекта в стрессовых и экстремальных ситуациях, где адаптация выступает как переменная, выполняющая функции регуляции, развития; как критерий жизнеспособности человека.

Научная новизна нашего подхода заключалась в исследовании возникших типологических изменений индивидуума в ходе его адаптации в переломный исторический период, породивший в российском обществе новые социокультурные и экономические условия. Воздействие современных реформ на развитие общества выразилось в формировании нового миропонимания, системы ценностей, образа жизни, смене установок различных социальных групп. Данный аспект проблемы является наиболее слабоизученным и представляет повышенный интерес для исследования.

Наше исследование, на основе системного подхода, согласно которому адаптация понимается как эмерджментное (возникающее) свойство целостной самоуправляемой системы, строилось на гипотезе признания за процессом адаптации роли интегрального, регулятивного механизма, эффективность которого зависит, как от биологических и социальных факторов среды, так и от индивидуально-ти-

пологических особенностей личности. Говоря об адаптации как об эмерджментном свойстве, необходимо подчеркнуть значение системной организации психической адаптации, роли взаимосвязи всех компонентов структуры, которой является человек, рассматриваемый в качестве открытой подсистемы в иерархическом ряду других подсистем.

В современной психологии проблема изучения изменения адаптивных способностей личности в переломные моменты истории не поднималась, хотя стойкий интерес к данной теме наблюдается, поскольку дезадаптивное поведение остается, как и десятилетия назад, одной из главных проблем века, представляющих серьезные угрозу здоровью и качеству жизни населения развитых стран мира. Решение комплекса связанных с этим проблем требует интенсивных междисциплинарных исследований. Возникшая тенденция обусловлена, как социокультурными факторами, так и логико-научными предпосылками, усилением интереса к исследованиям изменений психического склада людей, снижением их адаптационного потенциала всех категорий населения в связи с социальной нестабильностью. Дезадаптация – один из индикаторов неравновесного состояния общества, которое находится в состоянии аномии. Кризисность, ускорение разноплановых изменений в российском обществе на фоне общего состояния нестабильности мирового сообщества – таковы черты времени. Возвращение общества в состояние гомеостазиса возможно в условиях элиминации причин, порождающих хаос и беспорядок. Анализ факторов адаптивного (дезадаптивного) поведения является составной частью этой серьезной социальной задачи. Конкретный мир личности всегда развивается исторически. Он включен в конкретную традицию и не может существовать вне контекста социальных и общественных отношений. Поэтому любой анализ жизни человека в мире должен иметь историческую и социальную природу. Осмысление кризисных моментов человеческого бытия помогает выявить истоки и способы преодоления проблем, с которыми сегодня встречается человек в сфере деятельности, духовности, в процессе ценностного выбора, выстраивания отношений с другими людьми, культурами. Широкий круг публикаций по данной проблематике за последние десять лет говорит о поиске возможностей стабилизации психики современного человека, его самоопределения в новых социально-исторических условиях. Общий вектор движения науки на современном этапе развивается от классической психологии к неклассической; от антропологического ракурса рассмотрения к онтологическому, т. е. от человека – к бытию (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, М. М. Бахтин, Г. Марсель, М. Хайдеггер, Л. Бинсвангер, М. Босс, Р. Лэнг, В. Франкл, А. Маслоу, Р. Мэй).

Адаптация как категория имеет несколько значений:

1) как процесс изменения и приспособления организма и индивида к среде обитания;

2) как степень соответствия между организмом и средой;

3) как результат;

4) как специальные свойства, обеспечивающие выживание и размножение организмов в конкретной среде;

5) состояние (адаптивность);

6) цель;

7) механизм эволюции.

Понимание адаптации как тенденции к оптимизации соответствия между поведением организма и средой его обитания употреблялось вначале в рамках антропологии, биологии, физиологии, медицины. Позже категория адаптации приобрела статус научной и стала использоваться в философских, социологических исследованиях, осуществляемых в русле системного подхода, требовавшего комплексного изучение любой системы в целом.

В психологии под адаптацией подразумеваются:

1) процессы онтогенетической адаптации, приспособление индивида к природной и социальной среде в виде выполнения социальных норм, подчинения низших интересов высшим;

2) активность личности, направленная на изменение либо контроль среды;

3) состояние соответствия между индивидом и средой,

4) показатель реакции, характеризующей изменение чувствительности организма, личности.

В рамках системного подхода адаптация понимается как *атрибутивное свойство*, *функциональный признак* сложной системы, *универсальная способность* человека; выработанный в процессе эволюции *механизм*, обеспечивающий существование организма в условиях реальности; *переход* системы из одного состояния в другое. Показатель способности к адаптации называют адаптационным потенциалом, который расходуется в условиях негативных воздействий среды и требует восстановления. Сама личность рассматривается как субъект деятельности, проявляющееся в разных формах бытия человека, как активный элемент иерархически организованных, сложных, развивающихся социальных систем (А. Н. Леонтьев, 1970) [5].

Согласно В. И. Вернадскому, Н. Н. Ярушкину, А. Г. Асмолову и др., адаптация любых развивающихся систем, подчиняется принципам, отражающим системные аспекты развития человека в природе и обществе, в частности, – взаимодействие двух противоборствующих тенденций – тенденцию к сохранению и тенденцию к изменению. Тенденция к сохранению (саморегуляция) проявляется в биологической наследственности, в преемственности форм культуры, которые обеспечивают адаптацию биосоциальной системы к уже встречавшимся в ходе эволюции ситуациям. Изменчивость (самоорганизация) проявляет себя в нестандартных приспособлениях системы к сложным ситуациям. Благодаря двум взаимодополняющим универсальным формам взаимодействия личности с социальной средой (саморегуляции и самоорганизации), происходит адаптация и движение субъекта в природной и социальной среде. Условия среды и индивидуально-типологические характеристики личности являются стимулами адаптивной и неадаптивной активности личности. Регулирующая функция мозга обеспечивает постоянное изменение набора физиологических и психических реакций человека в ответ на изменяющиеся требования среды. Следовательно, можно говорить об изначальной адаптивной направленности психики и поведенческих актов человека. Поэтому развитие личности предполагают интернализацию стабильных защитных аспектов среды, возрастание способности поддерживать нормативное поведение, преодолевать возникающие проблемы. Психологическая адаптация отражает феномен включенности, взаимодействия и интеграции человека с обществом, самоопределения в нем, оптимальную самореализацию личностного потенциала личности в рамках значимой деятельности, в способности сохранять себя как личность в конкретных условиях жизни. В процессе адаптации изменяется внутренний мир человека, меняются самооценка, рефлексивность, уровень притязаний, образ «Я»; новым содержанием наполняются установки на самоутверждение, самокоррекцию и самоопределение личности. При этом наиболее значимым является согласование самооценок и притязаний человека с его возможностями, спецификой реальной среды (А. В. Петровский, 1978) [5]. Конечно, противоречие между индивидом и средой закономерно, но одновременно – источник развития, индивидуализации и интеграции личности в конкретной среде, эволюции в целом.

Согласно В. П. Казначееву, адаптация

проявляет себя в двух формах – статической и динамической. *Статический аспект* адаптации подразумевает свойство биосистемы, личности, – устойчивость, инертность процесса к влиянию условий среды, связанные с преобразованием системы ценностей, мотивационно-волевыми процессами личности [5]. Адаптивность является системным свойством личности, отражающим определенный уровень развития системы саморегуляции, проявляющейся 1) в форме *биологической, нейрогуморальной саморегуляции* (Анохин П. К., 1973); 2) в форме *осознанного, волевого поведения*, возникающего в ходе эволюции в условиях постоянно изменяющейся среды (Ананьев Б. Г., Конопкин О. А., Ярушкин Н. Н. и др.). *Динамический аспект* адаптации (адаптогенез) отражает его пространственно-временные характеристики, благодаря которым возможно выживание личности; его можно соотнести со стадиями стресса, по Г. Селье. Адаптация как целостная, сложная, структурно-функциональная, многоуровневая система отражает взаимодействия субъекта с окружающей средой, интегрирует свойства личности, психические процессы для формирования адаптационной активности в соответствии с требованиями внутренней и внешней среды. Она состоит из взаимосвязанных биологических (физиологических), психологических (личностных) и социальных компонентов, которые функционируют в единстве [2]. Ф. Б. Березин (1988) определяет *уровень психической адаптации* как «процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды, … который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать … значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья), обеспечивая … соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды». Александровский Ю. А. (1976) описывает адаптацию как «выражение системной деятельности многих психологических и биологических подсистем, которые обеспечивают человеку состояние гомеостаза».

На основе самого общего анализа можно констатировать, что адаптация подразумевает развитие, формирование, воспитание широкого спектра личностных, профессиональных качеств на основе самосовершенствования личности, приобретения ею опыта успешных адаптивных действий в трудных условиях среды. Посредством постоянного совершенствования и закрепления в опыте необходимых знаний, навыков, умений у субъекта формируются представления о необходимых психологических специфических свойствах, способствующих росту физиологической и психологической устойчивости.

Состояние дезадаптации относится к феноменам, сущность которых проявляется в рассогласовании элементов социальной системы: «субъект социального взаимодействия (личность, группа, субкультура) – социальные нормы и требования – общество». Дезадаптивное поведение – результат трех системных образований: дезадаптивных личностных особенностей; релятивности и конвенциональности социальных норм; дезинтегративных социальных процессов (общественных, групповых и семейных). Дезадаптация как имманентное качество включает общие свойства, присущие всем видам девиаций и объединяющие различные социально-психологические явления в единую группу, называемую дезадаптивным поведением; частные характеристики, выражающие специфику отдельной формы дезадаптации и позволяющие выделять классы и подвиды дезадаптивного поведения. Дезадаптивное поведение имеет свои специфические черты, которые определяют специфику человеческого бытия (творчества, гениальности, деструктивного личностного развития) и формы дезадаптивного поведения, которые являются способами восприятия мира индивида. Дезадаптивность, девиация как

качества личности представляют собой устойчивую организацию индивидуально-психологических свойств, которые формируются в процессе социогенеза и выступают способами психологической адаптации к дисфункциональным межличностным отношениям и дезинтегрированным социальным процессам. Склонность личности к дезадаптивным формам поведения формируются в процессе социализации и связаны с нарушением процесса интериоризации культурных норм.

Дезадаптивным формам поведения присущи три системных измерения:

1) структурно-уровневая организация;

2) содержательно-динамические характеристики;

3) процессуально-временные границы [3].

Дезадаптивность реализуются на различных уровнях общественной организации: на индивидуально-психологическом уровне они выражаются в форме дезадаптивного поведения и девиантной личности; на групповом – групповых девиаций и девиантной субкультуры; на общественном – массовых девиаций и девиантной культуры; на психосоматическом уровне – различного рода расстройствами. В системогенезе индивидуальных и групповых форм дезадаптивного поведения личность играет ведущую роль, выступая основой для формирования дезадаптивной-направленности. Дезадаптация способствуют саморазвитию, самоорганизации социальной системы, которая в борьбе с энтропией либо адаптируется, эволюционирует и увеличивает свою жизнестойкость, либо деградирует и погибает. Она выполняют, как позитивную, так и негативную функции. Привнося в систему хаос, дезадаптация выполняет функцию дезорганизации (преступность, психосоматические заболевания и т. д.). В последующем дезадаптивные формы поведения способствуют либо усилению процесса организованности и формированию в структуре личности новообразования, благодаря которому осуществляется переход системы на новый уровень самоорганизации и развития, либо приводят систему к дезинтеграции, регрессу и гибели. Согласно Э. Дюркгейму, Я. И. Гилинскому, дезадаптивные негативные формы поведения дисфункциональны, нарушают гомеостазис; а позитивные дезадаптивные формы выполняют негэнтропийную функцию, что ведет к устранению устаревших стандартов поведения, служит механизмом развития системы и повышения уровня ее организованности [3]. Таким образом, дезадаптивное поведение – континуум с двумя полюсами: положительным (одобряемое поведение), и отрицательный (неодобряемое поведение). Социальные условия, преломляясь через индивидуальные-психологические особенности конкретного человека, реализуются в виде суицида, преступления, войны, террора, социального творчества, невроза или любого варианта нормы как предела допустимого.

И. Пригожин понимает состояния дезадаптации (девиации) как различные способы адаптации к новому, которые свойственны всем уровням и формам мироздания как форму активности, присущую эволюции; это – типовые реакции любой системы в ответ на внутренние или внешние изменения. Они могут восприниматься как асоциальные явления, с точки зрения современной культуры, но в целом, – это естественное проявление исторического, эволюционного процесса; закономерность, исходно прогнозируемая. Порядок достигается преодолением хаоса – через развитие и творчество, через диалектическое противоречие единого эволюционного процесса, в котором есть место – и норме, и отклонению. Состояния дезорганизации, дезадаптации, таким образом, являются механизмами изменения, развития системы (И. Пригожин, 1986) [4]. Следовательно, эволюция отражает текучее, изменчивое состояние материи, где *отклонения от нормы прида-*

ют эволюционным процессам ускорение. Новое всегда выступает отклонением от нормы и потому воспринимается как аномалия.Трудности приспособления к новым условиям часто сопровождаются ослаблением адаптивных ресурсов, психоэмоциональными срывами, дезориентацией в социальной среде. Поэтому разработка профилактических мероприятий, предупреждающих снижение адаптационного потенциала, оптимизирующих психические состояния человека, имеет концептуальное, методологическое, прикладное значение. Бесспорно, ни одна теория объяснения причин адаптивного (дезадаптивного) поведения не является абсолютной, соответствующей всем рассматриваемым феноменам. Основные концепции и идеи, посвященные данной проблеме, сегодня остаются дискуссионными. Вместе с тем, исследование эволюционного аспекта адаптации позволяет изучить роль адаптивных процессов в формировании новой типологической основы личности, обеспечивающей ей благополучие в переломные периоды общественного развития. Под влиянием экстремальных событий изменяются способы видения мира, которые фундаментально изменяют отношение к миру, создают новые оценки и усиление осознания мира личностью. Проведенный теоретический анализ подтверждает предположение о том, что внешние условия определяют специфику приспособительных механизмов, – адаптация сопровождается формированием новых динамических защитных свойств, типологических особенностей личности, изменением характера воздействия напряженности (сопровождающей стрессовые условия) на функционирование психики – от подавляющего до нейтрального или стимулирующего активность личности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптациии их компенсация. – М., Наука, 1976. – 272 с.

2. Березин Ф. Б., Психическая и психофизиологическа адаптация человека. – Л., 1988. – 270 с.

3. Гилинский Я. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других отклонений. – СПб., 2004. – 520 с.

4. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / Пер. с англ. / Общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича, Ю. В. Сачкова. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.

5. Ярушкин Н. Н. Саморегуляция и самоорганизация социального поведения личности: Дис. ... д-ра псих. наук. – Санкт-Петербург, 1998. – 406 с.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБЛАСТНОЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ МОСКОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, г. КОЛОМНА

УДК 378
ББК 74.48
Педагогика

ДИАГНОСТИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О ПРОФЕССИОНАЛИЗМЕ УЧИТЕЛЯ И СПОСОБАХ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИДЕАЛА

Т. С. Бушуева

Данная статья посвящена проблеме диагностики представлений студентов о профессионализме учителя и способах его формирования на примере педагогического идеала. Для эффективного формирования профессионализма на примере педагогического идеала у студентов вуза автором использовался комплекс психолого-педагогических методов: анкетирование, тестирование, анализ продуктов деятельности студентов, наблюдение, беседа, экспертная оценка, включенное наблюдение в естественных условиях образовательного процесса вуза. Результаты методик приведены в статье.

Ключевые слова
Профессионализм, педагогический идеал, формирование, студент, анкетирование, тестирование, беседа

Для нашего времени характерны изменения, преобразования и обновление многих сфер жизнедеятельности людей – политики, экономики, здравоохранения, образования. Следует заметить, что процесс воспитания и обучения всегда был сложен. Сегодня, когда налицо такие проблемы, как безработица, неполные семьи, большой процент употребления алкоголя и наркотиков среди молодежи, воспитательный процесс становится вдвойне труднее. Вот почему востребованными становятся профессиональные педагоги, мастера своего дела.

Теме профессионализма, профессионально значимых качеств, педагогического идеала педагога большое внимание уделяли выдающиеся мыслители, общественные деятели, историки, философы и, конечно, педагоги. Во второй половине XIX века проблему профессионализма изучали Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, В. И. Водовозов, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, К. В. Вентцель, и др. В советское время появляются работы Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко и др. В настоящее время данная проблема исследуется такими учеными, как: Л. К. Гребенкина, С. И. Высотская, Н. В. Кузьмина, И. А. Колесникова, В. Я. Синенко, В. А. Сластенин, Е. И. Рогов, Ю. И. Турчанинова и др.

Так, например, В. А. Сластенин подчеркивал: «Учитель-профессионал, удовлетворяющий требованиям сегодняшней школы, – это интеллигент, просветитель, высококультурный специалист, способ-

ный определить природные свойства ребенка, открыть разнообразные пути развития его задатков, обеспечить формирование творческой личности, способной к дальнейшему саморазвитию. Профессионал-учитель, образно говоря, соединяет в себе интеллект ученого, талант актера, убежденность политика, выдержку разведчика, осмотрительность сапера, гибкость дипломата». Фактически, здесь представлена модель идеального учителя-профессионала [4. С. 7].

Профессионализм учителя – это интегративная характеристика специалиста, предполагающая ключевые, общепредметные, предметные компетенции, их творческую реализацию в образовательном процессе вуза (школы) и широкий спектр личностных качеств.

Для эффективного формирования основ профессионализма на примере педагогического идеала у студентов вуза необходимо иметь объективную информацию о будущих учителях и исходном уровне их знаний об этой категории. С этой целью на базе Московского государственного областного социально-гуманитарного института было проведено исследование в рамках констатирующего эксперимента в котором приняли участие 41 студент 1 и 2 курсов факультета иностранных языков, кафедры английского языка и 52 студента факультета истории, управления и сервиса. Такая педагогическая диагностика чрезвычайно важна, поскольку «нацелена не только на изучение личности… но и на процесс ее становления» [2. С. 185].

Для решения поставленной задачи – определения базового уровня знаний о профессионализме учителя и способах его формирования на примере педагогического идеала – использовался комплекс психолого-педагогических методов: анкетирование, тестирование, анализ продуктов деятельности студентов, наблюдение, беседа, экспертная оценка, включенное наблюдение в естественных условиях образовательного процесса вуза.

Немаловажным фактором в становление профессионализма будущего учителя являются психолого-педагогические характеристики студентов, раскрывающие их интересы, направленность личности, что непосредственно связано с выбранной педагогической деятельностью [3]. В ходе эмпирического исследования, направленного на выявление специфики студенческого контингента, было проведено *анкетирование* студентов первого и второго курсов дневного отделения вышеупомянутых специальностей. Анкета «Социально-психологический портрет студента» содержала 20 вопросов, ключевыми из которых выступали следующие:

– Какое образование Вы получили до поступления в вуз?

– Что побудило Вас поступить в данный вуз?

– Что вызвало наибольшие проблемы в начале студенческой жизни?

– С чем у Вас ассоциируется жизненный успех?

– Как бы Вы оценили отношения между студентами Вашей группы?

– С каким настроением Вы смотрите в будущее?

Результаты анкетирования показали, что 94% опрошенных являются выпускниками школ г. Коломны и Московской области, 6% обладают профильной подготовкой. Выбор вуза и факультета у многих студентов произошел в 9-10 классах общеобразовательных школ, что и послужило выбором подготовительных курсов данного института, более 73% анкетируемых утверждали, что занимались на курсах или с репетитором.

Стимулом для поступления у многих (47%) послужило желание получить диплом, на 21% опрошенных повлияли родители и друзья, к сожалению, только 3% студентов привлекла перспектива найти хорошую работу после вуза, 8% считают, что имеют наилучшие способности в области обучения и воспитания детей, 5%

хотят стать профессионалами. Таким образом, можно констатировать, что только 8% осознанно выбрали профессию педагога, а следовательно, будут стремиться стать профессионалами своего дела и в последствии самосовершенствоваться.

Поступив в вуз, студенты столкнулись с рядом проблем, среди которых 12% отмечают недостаток свободного времени, 23% – неудобное расписание, 4% признаются, что не умеют организовать себя и свое время, что и приводит к трудностям. 33% опрошенных считают, что их проблемы связаны с недостаточным уровнем довузовской подготовки, а 9% видят причину своих неудач в малом внимании со стороны декана, кураторов и преподавателей, а 8% полагают, что виной всему низкое качество преподавания. 7% практически не испытывали проблем, и 4% переживало из-за отсутствия привычного круга общения.

Микроклимат в студенческом коллективе является одной из важнейших его характеристик, так как в нём на эмоциональном уровне отражаются складывающиеся отношения между студентами, характер делового сотрудничества, отношения к учебе, явлениям окружающего мира. По результатам анкетирования, 57% студентов оценивает свою группу как дружный, сложившийся коллектив, однако намечается тенденция к раздробленности на мелкие группы, компании (28% респондентов). Следует подчеркнуть, что практически отсутствуют межличностные конфликты, что безусловно благотворно сказывается на обучении.

Отвечая на вопрос: «Что, по Вашему мнению, необходимо для того, чтобы Ваша жизнь стала успешной?» более половины опрошенных как необходимое условие отметили наличие хорошего образования и возможность быть профессионалом в своем деле, что свидетельствует о ценностном отношении к выбранной профессии.

Подводя итог данному анкетированию, следует отметить, что студентов, как исторического факультета, так и факультета иностранных языков можно охарактеризовать с позиции стремления к получению знаний, устойчивых мотивов образовательной деятельности. Это создаёт предпосылки к дальнейшему личностному и профессиональному росту, самореализации.

Одним из методов исследования процесса формирования основ профессионализма учителя на примере педагогического идеала является *беседа*, расширяющая возможности метода анкетирования за счет углубления в проблему. В отличие от анкетирования беседа требовала развернутого ответа.

Основными вопросами беседы были:

1. Что такое профессионализм педагога? Важно ли в современных условиях быть профессионалом в своем деле?
2. Какие качества и умения необходимы будущему педагогу?
3. Может ли педагог-непрофессионал достичь успехов в работе?
4. Заинтересованы ли Вы сами в том, чтобы стать профессионалом?
5. Какие пути достижения профессионализма Вы считаете наиболее эффективными?
6. Может ли педагог с большим багажом знаний быть не профессионалом? Почему Вы так считаете?
7. Считаете ли Вы, что процесс самосовершенствования должен быть непрерывным? Следует ли продолжать свое личностно-профессиональное развитие после окончания вуза?
8. Является ли педагогический идеал стимулом формирования профессионализма?
9. Какие цели и задачи в профессионально-педагогической деятельности Вы ставите перед собой?
10. К каким идеалам Вы стремитесь?
11. Часто ли Вы обращаетесь к работам корифеев педагогики?
12. Можно ли сформировать основы

профессионализма, опираясь на возможности педагогического идеала?

Результаты беседы показали, что приблизительно 90% опрошенных понимают значимость наличия профессионализма у педагога, характеризующегося психолого-педагогическими знаниями, умениями, навыками, широким спектром профессиональных и личностных качеств и т. д. Около 10% полагают, что главнейшая задача состоит в овладении языком и не считают педагогические знания и умения необходимыми, т. к. не собираются связывать свою будущую деятельность с работой в учебных заведениях. Большинство студентов (93%) утверждают, что сформировать основы профессионализма, опираясь на возможности педагогического идеала, можно, если есть достойный пример учителя в жизни учащихся, а также при чтении соответствующей литературы.

Важность исследования мотивационно-потребностной сферы студентов связана с реализацией деятельностного подхода к формированию у них основ профессионализма. Согласно данному подходу, всякая деятельность отвечает той или иной потребности, всегда опредмеченной в мотиве. Как известно, мотивация влияет на характер деятельности, определяет энергию, меру прилагаемых усилий, степень добросовестности, уровень активности в движении к результату, а также на психологическое состояние субъекта. Мотивы учебно-познавательной деятельности будущих учителей, направленной на овладение основ профессионализма, тесно связаны с их ценностными ориентациями [1]. Для выявления этих показателей у студентов использовались *проективная методика* «Незавершённые предложения».

Ответы респондентов на те задания проективной методики «Незавершённые предложения», которые касались темы профессии, профессионализма, интерпретации понятий «педагогический идеал» и др., показали следующее. В настоящее время профессия педагога для многих студентов «значимая», «играющая важную роль в обществе», «имеющая огромное значение, так как влияет на еще не сформировавшуюся личность». Среди самых важных профессиональных качеств выделяются такие как: «терпение, толерантность, коммуникабельность, доброжелательность, хорошее знание своего предмета и способность доступно его объяснять, любовь к детям». 89% опрошенных полагают, что педагогический идеал может выступать стимулом для развития личности, для формирования основ профессионализма, так как является «образцом для подражания», «неким мерилом», «одним из способов самосовершенствования».

Изучению ценностных ориентаций студентов способствовало применение морфологического теста жизненных ценностей (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина) и методики «Ценностные ориентации» (М. Рокич). Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самому, основу мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности, основу жизненной концепции и «философии жизни». Более половины студентов отметили, что им «важно» (42%) и «очень важно» (26%) «постоянно повышать свою профессиональную квалификацию»; «иметь интересную работу»; «изобретать, совершенствовать, придумывать новое в своей профессии».

Важной составляющей формирования основ профессионализма студентов на примере педагогического идеала является готовность к осуществлению профессиональной деятельности. Для данной диагностики был использован опросник профессиональной готовности Л. Н. Кабардовой, где измерялось умение, отношение и желание выполнять какие-либо виды деятельности.

В ходе исследования использовалась методика изучения факторов привлека-

тельности профессии (модификация И. Кузьминой, А. Реана). Данная методика позволила выявить, что самыми привлекательными факторами в работе педагога для студентов являются: возможность достичь социального призвания и уважения (19%), работа с людьми (31%), небольшой рабочий день (24%). К непривлекательным факторам студенты отнесли небольшую зарплату (42%), недостаточную оценку обществом важности профессии (17%).

Исходя из того, что для данного исследования важны такие понятия, как «профессионализм», «педагогический идеал», ряд методик касался непосредственно выявления представления студентов об этих категориях.

Кто же такой идеальный учитель глазами студентов?

• «Человек, на которого должны равняться» (Виктория П.)

• «Друг для ученика» (Павел Р.)

• «Человек, способный помочь учащемуся» (Елена П.)

• «Человек, который невероятно сильно любит детей и увлечен своей профессией» (Дина К.)

• «Это человек, чье сердце горячо и чьи глаза искрятся» (Ольга Х.)

• «Человек, обладающий высокой внутренней культурой» (Ольга Г.)

Таким образом, бесспорно, идеальный педагог для опрошенных студентов – это человек эрудированный, компетентный, заинтересованный в своей профессии, но при этом почти все респонденты выделяют такие качества, как доброта, любовь к детям, эмпатия. Они подчеркивают, что для детей важно, чтобы учитель находился рядом с ними и был способен помочь, направить и поддержать. И хотя представления студентов о педагогическом идеале еще не полностью осмыслены и довольно размыты, они осознают, что идеальный учитель должен обладать прежде всего такими личностными качествами, которые способны побудить детей к получению знаний, тем самым реализуя поставленные перед ним педагогические задачи.

Опрошенные студенты осознают необходимость в педагогах-профессионалах, удовлетворяющих потребностям современного общества, прилагают немало усилий, чтобы стать таковыми. Педагогический идеал многие справедливо рассматривают как способ формирования основ профессионализма. Однако в ответах студентов нет четких определений, конкретных представлений о способах, помогающих начинающему педагогу, сегодняшнему студенту, стать настоящим профессионалом.

Показательным является сочинение одной из студенток.

«Сегодня в современном мире проблема взаимоотношений учителей и учеников встает особо остро. Зачастую непонимание друг друга мешает пониманию материала учениками и работе учителя.

Идеальный учитель, кто же он? Для меня это человек с большой буквы. Это, в первую очередь, друг для ученика, его товарищ, помогающий ему на пути приобретения знаний. Это человек, который способен оригинально подать материал, заинтересовать ребенка. Это человек, который также умеет слушать, понимать ребенка, обладать прогностическими умениями, чувством педагогического такта. Это человек, с которым интересно вступать в контакт, которому хочется улыбаться, когда он входит в класс. Это человек, способный ответить доходчиво на любой вопрос, а значит, обладающий блестящими знаниями. Это человек, способный понимать свои ошибки, не возвышающийся над учениками и не преувеличивающий свою власть.

Согласно психологическим данным в период школьного обучения авторитет учителя становится главнее авторитета родителей. Поэтому идеальный учитель – это своего рода родитель для ученика, способный проникнуться его проблемами

не только в области школьной жизни. Учитель должен принимать каждого ученика как родного ребенка, стремясь исправить его недостатки.

Подводя итог вышесказанному, я могу сказать, что для меня портрет идеального учителя – это портрет хорошего друга, хорошего родителя и воспитателя» (Анастасия Ч.).

Диагностика представлений студентов о профессионализме учителя и способах его формирования на примере педагогического идеала показала, что необходима целенаправленная работа по формированию основ профессионализма у студентов вуза. При этом следует опираться на их стремление к развитию личностных и профессиональных качеств, к самосовершенствованию, осознанное отношение к будущей профессии и понимание ценности педагогического идеала в становлении профессионализма.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бушуева Т. С. Разработка проблемы педагогического стимулирования в отечественной и зарубежной науке // Российский научный журнал.– 2009. – №3(10). – С. 130-136.

2. Гутник И. Ю. Изменение функций педагогической диагностики в современных условиях // Российский научный журнал. – 2012. – №6(31). – С. 185-190.

3. Ротин М. К., Червяков В. С., Филиппов М. Н., Широких О. Б. Социально-психологический портрет студента КГПИ. – Коломна: КГПИ, 2004. – 68 с.

4. Сластенин В. А., Сушко И. А. Становление профессионализма учителя в системе муниципального образования. – М.: Международная академия наук педагогического образования, 2003. – 196 с. – С. 7.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ
ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА

УДК 159.9
ББК 88.566.4
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

КОНФЛИКТЫ В ОРГАНИЗАЦИИ И СПОСОБЫ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ

А. И. Грызов

В статье рассматриваются природа и понятие конфликта в организации. Дается характеристика основных причин конфликтов и его функциональные последствия, различные типологии современных конфликтов и стадии их протекания. Показано, что процесс управления конфликтом зависит от множества факторов, которые обязан учитывать в своей работе любой руководитель. Предложены эффективные стратегии поведения руководителя организации в конфликтных ситуациях.

Ключевые слова
Конфликт в организации, управление конфликтом, стратегии поведения руководителя, типологии и стадии конфликтов

В трудах известных отечественных психологов А. Я. Анцупова, А. Н. Асадова, А. Я. Кибанова, А. И. Шипилова, Ю. Г. Запрудского, А. В. Дмитриева, А. К. Зайцева и ряда других подробно рассматриваются вопросы сущности конфликтов, их типологии, принципы разрешения конфликтов [1-6]. Вместе с тем, в современной литературе не достаточно рассматриваются вопросы сущности конфликтов, связанных непосредственно с управленческой деятельностью. Современные молодые руководители в своей практической деятельности мало учитывают, тот факт, что возникновение конфликтных ситуаций в организации является достаточно частым явлением, мало того сами зачастую являются источником конфликтов. Таким образом, возникла необходимость систематизировать проблемы возникновения и разрешения конфликтов, связанных непосредственно с управленческой деятельностью [2, 8-9].

Конфликты являются неотъемлемой частью общественной жизни. Можно предложить следующее определение «**конфликт – это** столкновение противоположно направленных целей, интересов, мнений, которое возникает в результате взаимодействия людей».

Не всякое столкновение перерастает в конфликт. В столкновении ясно очерчен его предмет, о котором спорящие разного мнения, или, по крайней мере, подходят к единому мнению с разных сторон. В конфликте предмет тщательно маскируется, а разговор идет об одном или нескольких объектах, которые являются лишь поводом, а не причиной конфликтного поведения. Последнее тоже не всегда ярко выражено: длительное время люди могут

вести себя корректно, пока не наступит момент для поединка.

Возможно несколько функциональных последствий конфликта, главное из которых заключается в том, что проблема может быть решена таким путем, который приемлем для всех сторон, и в результате люди будут больше чувствовать свою причастность к решению этой проблемы. Другое важное функциональное последствие состоит в том, что стороны будут большее расположены к сотрудничеству, а не к антагонизму в будущих ситуациях, возможно, чреватых конфликтом. Кроме того, конфликт может уменьшить синдром покорности, когда подчиненные не высказывают идей, которые по их мнению, не соответствуют идеям их руководителей. Через конфликты члены группы могут проработать проблемы в исполнении еще до того, как решение начнет выполняться.

Если конфликтом не управляли или управляли неэффективно, то могут возникнуть: неудовлетворенность трудом, рост текучести кадров, снижение производительности труда, уменьшается потенциал сотрудничества в будущем, укрепляется преданность своей группе и усиливается непродуктивная конкуренция с другими группами в организации, складывается представление об оппоненте как о «враге», цели которого всегда отрицательны, в то время как собственные цели всегда положительны, что снижает критичность в оценке своего поведения; сворачивается взаимодействие и общение между конфликтующими сторонами; по мере уменьшения взаимодействия и общения увеличивается враждебность между конфликтующими сторонами; наблюдается смещение акцента: придание «победе» в конфликте большего значения, чем решению реальной проблемы [2, 9].

Как видно, роль конфликта во многом зависит от того, насколько эффективно им управляют. Чтобы управлять конфликтом, необходимо знать его особенности. Совокупность особенностей определяет его тип.

В психологии существует многовариантная типология конфликта в зависимости от тех критериев, которые берутся за основу [1, 4-5]. Так, например, конфликт может быть: внутриличностным (например, между родственными симпатиями и чувством служебного долга руководителя); межличностным (между руководителем и его заместителем по поводу должности, премии между сотрудниками); между личностью и организацией, в которую она входит; между организациями или группами одного или различного статуса.

Возможны также пространственные классификации конфликтов: по горизонтали (между рядовыми сотрудниками, не находящимися в подчинении друг к другу); по вертикали (между людьми, находящимися в подчинении друг к другу); смешанные, в которых представлены и те, и другие.

Наиболее распространены конфликты вертикальные и смешанные. Они в среднем составляют 70-80 % от всех остальных.

Допустима классификация также по характеру вызвавших конфликт причин, обусловленных: трудовым процессом; психологическими особенностями человеческих взаимоотношений, т. е. их симпатиями и антипатиями, культурными, этническими различиями людей, действиями руководителя, плохой психологической коммуникацией и т. д.; личностным своеобразием членов группы, например, неумением контролировать свое эмоциональное состояние, агрессивностью, некоммуникабельностью, бестактностью.

Конфликты, несмотря на свою специфику и многообразие имеют в целом общие стадии протекания:

1. Стадию потенциального формирования противоречивых интересов, ценностей, норм.

2. Стадию перехода потенциального

конфликта в реальный, или стадию осознания участниками конфликта своих верно или ложно понятых интересов.

3. Стадию конфликтных действий.

4. Стадию снятия или разрешения конфликта.

Причины конфликтов можно объединить в пять групп в соответствии с обусловливающими их факторами – информацией, структурой, ценностями, отношениями и поведением.

Психологи описывают четыре вида **отношения руководителя к конфликтной ситуации:**

1. **Стремление избежать неприятности, страдания.** Руководитель ведет себя так, как будто ничего не случилось. Он не замечает конфликта, уходит от решения вопроса, пускает случившееся на самотек, не нарушает видимого благополучия, не осложняет собственную жизнь. В результате увеличивается количество случаев грубого нарушается дисциплины, ухудшается социально-психологический климат, так как в конфликт втягивается все большее количество людей, нерешенные споры которых разрушают коллектив.

2. **«Реалистическое» отношение к действительности.** Ведет себя так, чтобы, с одной стороны, не будоражить коллектив и администрацию, а с другой – не портить отношения с людьми. Управляющий идет на поводу у оппонентов стремясь смягчить конфликтные отношения уговорами, увещеваниями. Но уговоры, поблажки приводят к тому, что его перестают уважать и над ним же смеются.

3. **Активное отношение к случившемуся.** Руководитель признает наличие критической ситуации и не скрывает конфликта от вышестоящих начальников и коллег. Он не игнорирует случившееся и не пытается угодить «и нашим, и вашим», а действует в соответствии с собственными моральными принципами и убеждениями, игнорируя индивидуальные особенности личности конфликтующих подчиненных, ситуацию в коллективе, причины конфликта. В результате складывается ситуация внешнего благополучия, прекращения ссор, нарушений дисциплины.

4. **Творческое отношение к конфликту.** Руководитель ведет себя в соответствии с ситуацией и разрешает конфликт с наименьшими потерями. В этом случае он сознательно и целеустремленно, с учетом всех сопутствующих явлений находит выход из конфликтной ситуации. Он учитывает объективные и субъективные причины конфликта, не принимает скороспелых решений [2, 9].

Творческое отношение, тщательный анализ случившегося особенно необходимы при восприятии критики. Если критикующий стремится повысить эффективность работы, исправить недостатки, мешающие полноценному труду, общественной работе, необходимо зафиксировать ценные советы, постараться исправить упущения, а в свободное время, когда выступавший остынет, покритиковать его за бестактность, объяснить, какой должна быть критика, и обязательно похвалить за серьезное отношение к работе, за желание исправить недостатки. Если же критикующий сводит личные счеты или стремится преподнести себя, показать свою принципиальность, лучше всего постараться заручиться поддержкой присутствующих и уйти от дальнейшего контакта с выступавшим. Что-либо объяснять в данном случае бесполезно. Лучше спокойно объяснить присутствующим причину возмущения критикующего, показать, чем вызвано желание «смело» выступить против пробелов в работе.

Течение конфликта зависит от следующих факторов:

– адекватности восприятия конфликта, то есть достаточно точной, не искаженной личными пристрастиями оценки поступков, намерений как противника, так и своих собственных;

– открытости и эффективности общения, готовности к всестороннему обсуждению проблем, когда участники честно

высказывают свое понимание происходящего и пути выхода из конфликтной ситуации;

– создания атмосферы взаимного доверия и сотрудничества.

Адекватное восприятие конфликта. Очень часто в ситуации конфликта люди неправильно воспринимают собственные действия, намерения и позиции, равно как и поступки, интенции и точки зрения оппонента. Собственные поступки считаются благородными и полезными, а поступки оппонентов – вредящими делу и несправедливыми. Каждый из противников видит недостатки и погрешности другого, но не осознает таких же недостатков у себя самого. Как правило, каждая из конфликтующих сторон склонна не замечать смысла собственных действий по отношению к оппоненту, но зато с негодованием реагирует на его действия. Но даже тогда, когда противники осознают, что совершают одинаковые действия по отношению друг к другу, все равно собственные действия воспринимаются каждым из них как допустимые и законные, а действия оппонента – как нечестные и непозволительные. Это происходит за счет того, что очень часто каждый из партнеров чрезмерно упрощает ситуацию конфликта, причем так, чтобы это подтверждало его представление о том, что его поступки хороши и правильны, а действия партнера – наоборот, плохи и неадекватны.

Открытое и эффективное общение конфликтующих сторон – это основное условие конструктивного разрешения конфликтов. Однако зачастую в конфликтной ситуации коммуникация ухудшается. Противники в основном стараются сделать друг другу больно, а сами занимают оборонительную позицию, скрывая любую информацию о себе. Между тем коммуникация может помочь только тогда разрешить конфликт, когда обе стороны ищут способа достичь взаимопонимания.

Контроль эмоциональной сферы необходим, когда человек «обуреваем» эмоциями и захвачен конфликтом, ему трудно выражать свои мысли и внимательно выслушивать противника. Один из эффективных способов справится с человеческим гневом состоит в том, чтобы помочь друг другу освободиться от этих чувств. Люди получат психологическое освобождение, даже если они просто расскажут о своих обидах. Поэтому имеет смысл в самом начале конфликта пойти на риск и как можно полнее, пусть даже в резкой форме, высказать друг другу то, что чувствуешь. Но это приведет к положительному результату только в случае, если говоришь о собственных чувствах, вызванных поступком оппонента, а не его личностью. Кроме того, оппонент должен быть готов выслушать нелицеприятное мнение и о собственных поступках. В противном случае может разразиться крупная ссора.

Созданию климата взаимного доверия и сотрудничества может способствовать проявление доверия путем готовности открыть свою незащищенную позицию, стремление к согласию и взаимопониманию с оппонентом, нежелание использовать слабые и уязвимые его места. Конфликт решается успешнее, если обе стороны заинтересованы в достижении некоторого общего результата, побуждающего их к сотрудничеству. Опыт совместной деятельности во имя достижения общей цели сближает партнеров, позволяет открывать новые, дополнительные способы преодоления трудностей и неприятностей, связанных с решением конфликта. Успешное решение совместных задач повышает также степень взаимного доверия, что облегчает риск открытости в общении.

Управление конфликтом. Чтобы минимизировать конфликт или сделать его конструктивным, психологи советуют руководствоваться следующими правилами [2-3, 7, 9].

l. Справедливо отнеситесь к инициатору конфликта. Инициатор конфлик-

та выступает с требованиями, претензиями, обидами и ждет, что партнер прислушается к нему и изменит свое поведение. Но как обычно партнер реагирует на инициатора конфликта? Зачастую сугубо отрицательно. Следует помнить, что инициатор конфликта (за редким исключением) всегда имеет основание «затевать ссору». За его недовольством скрыта существенная причина – какое-то положение вещей, которое его тяготит и мучает.

Необходимо помнить, что всякий другой – тоже индивидуальность. Он просто отличается от нас, и это может вызвать несогласие. Сталкиваясь с другими людьми, мы обнаруживаем сходство-различие точек зрения, эмоциональных состояний, поведения. Сходство вызывает удовлетворенность, но временную, а затем может наступить равнодушие и даже скука. Различие порождает напряженность, но затем возможен и интерес к личности другого.

2. Создавайте атмосферу сотрудничества. В начале встречи несколько минут следует провести в неофициальной беседе, растапливающей лед отчуждения. Неплохо организовать совместную трапезу или другое мероприятие, снимающее официальные оковы. Представителям обеих сторон следует предоставлять одинаковое время для выступлений, чтобы не возникло доминирования одной из них. Следует подчеркивать моменты, по которым удалось сблизить позиции. И главное условие – спокойный тон и постоянно подчеркиваемая уверенность в неизбежности сотрудничества.

В конфликтной ситуации мы действуем зачастую под влиянием «ложных инстинктов». В древнейшие времена лучшим способом избежать опасности было бегство, которое избавляло от угрозы и, если бегство было невозможным, лучшим способом самозащиты был ответ на силу силой в надежде уничтожить противника. Этот механизм реагирования на опасность постепенно стал нашим инстинктом, но сегодня мы должны, уметь обуздывать инстинкты. Поэтому всем нам необходимо, преодолевая свои порывы, стремиться к установлению сотрудничества.

3. Стремитесь к ясности в общении. Заранее следует приготовить заявления, схемы, чертежи, диаграммы, таблицы с тем, чтобы вся ваша информация дошла до противоположной стороны быстро и без искажений. Важно уметь выслушать партнера. Полезно пояснять и обобщать сказанное оппонентом. Это помогает контролировать правильность понимания. Вопросы тоже полезны, но когда их слишком много, партнер может перейти к обороне.

4. Будьте сдержанны. Чтобы не пострадала логика, эмоции нужно держать под контролем. Вместо того чтобы горячась убеждать противника в его неправоте, объяснить ему, почему вы воспринимаете его так, а не иначе, и что, по-вашему, он может сделать. Гнев – плохой советчик. Если кто-нибудь обошелся с вами несправедливо, не спешите отплачивать ему той же монетой. Нередко конфликтующие партнеры в состоянии верно определить предмет конфликта, справедливо отнестись к праву инициатора, высказать свои требования, наметить выходы из конфликта, но весь тон разговора сводит на нет эти достижения. Партнеров захлестывают эмоции и потому люди категоричны, безапелляционны и требовательны, говорят в повышенных тонах, не выбирая выражений.

5. Не переходите «на личности», не оскорбляйте чувство собственного достоинства другой личности. Многие люди, однако, конфликты с другими людьми воспринимают как сугубо личное. Каждый конкретный обидчик становится для них воплощением зла, недовольство им распространяется на его пол, возраст, профессию, образование, национальность и пр. Поэтому всемерно старайтесь отвлечься обсуждения личных качеств как ваших

собственных, так и другого.

6. Будьте открыты для новой информации. Простейший способ получить информацию – задавать вопросы. Другой способ – давать информацию. Люди, как правило, склонны к двусторонней коммуникации. Поэтому в ответ на вашу информацию они, скорее всего, захотят, поделиться своей.

7. Сконцентрируйтесь на интересах, а не на позициях сторон. Конфликты отчасти возникают из-за того, что спорящие придерживаются несовместимых позиций по одному или нескольким вопросам. При обсуждении позиций ловушка заключается в том, что наиболее удачное возможное решение – это компромисс. Смысл же компромисса в том, что никто не получит того, чего он хочет. Каждое положение, выдвигаемое, участником спора, основывается на его внутренних интересах, в которых он может и не отдавать себе отчет. Если, вместо того чтобы спорить по поводу позиций, исследовать лежащие в их основе интересы (свои и другие), то может появиться взаимовыгодный вариант решения.

Обобщая изложенное, подчеркнем еще раз, что умение управлять конфликтами – важнейшее профессиональное качество руководителя, без которого немыслимо эффективное осуществление им своих функций. Этого можно добиться только при правильном отношении руководителя к возникшей конфликтной ситуации, а так же при правильно выбранной стратегии разрешения конфликта.

Идеи изложенные в статье, а также подходы в выборе стратегии поведения руководителя в конфликтной ситуации могут быть использованы при изучении дисциплин: «Психология», «Социология и психология управления», «Психология управления», «Конфликтология».

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: Учебник для вузов. – 3-е издание. – СПб.: Питер, 2008. – 387 с.

2. Асадов А. Н. Управление конфликтами в организации. Учебное пособие. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2007. – 237 с.

3. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 248 с.

4. Кибанов А. Я., Ворожейкин И. Е., Захаров Д. К., Коновалова В. Г. Конфликтология: Учебник для вузов / под ред. А. Я. Кибанова. – Изд. 2-е, перераб., доп. – М.: Инфра-М, 2006. – 412 с.

5. Коузер Л. Основы конфликтологии. Учебное пособие / Перевод с английского. – СПб., 1999. – 374 с.

6. Психология конфликта / Состав и общая редакция Н. В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – 362 с.

7. Психология деловых конфликтов. Хрестоматия. Учебное пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2007. – 314 с.

8. Томас К. Управление энергией конфликта. – СПб, 2002. – 275 с.

9. Шевчук Д. А. Управляем конфликтами: все о конфликтных ситуациях на работе, в бизнесе и личной жизни. – М.: ГроссМедиа: РОСБУХ, 2010. – 288 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9
ББК 88.2
Общая психология

ПСИХОЛОГИЯ

ПЕРЕЖИВАНИЕ СОБЫТИЯ ПОТЕРИ РАБОТЫ: ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И АВТОБИОГРАФИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ

С. А. Гусев

Статья посвящена исследованию особенностей переживания события потери работы. Выяснено, что значимость события потери работы определяет способы его переживания: ассоциированный и диссоциированный. Показано, что специфичность переживания потери и поиска работы, зависит от индивидуально-типических и половозрастных особенностей личности, которые позволяют скорректировать субъективную значимость события.

Ключевые слова
Переживание, событие, психологическая защита, индивидуально-типологические особенности, переживание событий, автобиографическая память

Потеря работы активно изучается в различных аспектах. Исследования тенденций на рынке труда России с 1992 по 2012 гг. показывают, что 37% от общего числа безработных составляют студенты очного курса обучения. Отметим, что это только официально учтенные данные. Вопрос безработицы выпускников важен не только для России, но и для большинства других стран. Среди важных причин безработицы выделяются отсутствие специальности и/или недостаток опыта работы у студентов. Стрессогенность переживания ситуации потери работы стала очевидной и актуальной. Однако анализ литературы по переживанию событий и дифференциально-психологическим особенностям этого феномена свидетельствует о том, что многое в данной теме еще остается неясным (М. К. Кабардов, 2007, 2011; Ж. Нюттен, 2004; С. В. Духновский, 2005 и др.). Мало исследований, посвященных *переживанию ситуации потери работы* как особому событию в жизни человека, обладающему своей спецификой.

Переживание событий, сегодня активно исследуется в рамках изучения автобиографической памяти личности (К. Т. Строгман, С. Кемп, 1991; В. В. Нуркова, 2004; К. Н. Василевская, 2008; К. Н. Василевская, М. К. Кабардов, В. В. Нуркова, 2011). Переживание события, в общем смысле есть «процесс отношений между человеком и событием» (Л. В. Трубицына, 2005). Любая психическая функция, процесс или качество могут при определенных условиях выполнять работу переживания; а также, «диапазон возможных *носителей переживания* включает в себя абсолютно все формы и уровни поведенческих и психических процессов» (Ф. Е.

Василюк, 1984, с. 22). Естественно, что для процесса «проживания» события необходимо задействовать определенные ресурсы носителя переживания. Одним из таких личностных ресурсов является ресурс автобиографической памяти (АП) как носителя переживания.

Психологическая защита находит свою связь с АП через явления искажения, избирательности последней. Как показывают исследования (К. Т. Строгман, С. Кемп, 1991; В. В. Нуркова, О. И. Михайлова, Г. М. Назлоян, 2005; К. Н. Василевская, 2008), глубинное отношение к своему прошлому не всегда совпадает с его вербальной оценкой.

Основная **гипотеза исследования:** специфичность переживания потери и поиска работы, связанная с субъективной оценкой значимости события, может определяться индивидуально-типическими и половозрастными особенностями личности, которые позволяют скорректировать субъективную значимость события.

Эмпирическая база исследования: в исследовании приняло участие **274** испытуемых (17-63 лет, возрастное распределение выборки имеет явное смещение в сторону молодых участников), из них **94** человека (73 женщины, 21 мужчины) – клиенты Орехово-Зуевского Центра занятости населения (ЦЗН), проходящие первичный прием, **180** (130 женщин, 50 мужчин) – студенты 1-5 курсов психолого-педагогического факультета МГОГИ.

Инструментарий исследования

Изучение свойств и характеристик переживания событий – **«Шкала временных установок (Ж. Нюттен):** а) прошлого б) настоящего в) будущего» (Ж. Нюттен, 2004). Обработка методики производилась с помощью факторного анализа методом главных компонент при условии вращения Варимакс (Varimax) с нормализацией Кайзера. Факторная структура переживания событий подробно рассматривается в работе Гусева С. А. (2010).

Изучение АП как носителя переживания события а) **«Линия жизни»** (В. Нуркова), обработка производилась с анализом следующих параметров: общее количество актуализированных воспоминаний; из них отдельно количество позитивных и негативных; их соотношение рассчитывалось (путем деления) как «индекс позитивности»; возраст первого актуализированного воспоминания; наличие события «рождение» на линии жизни; наличие темы «работа»; отдельно количество событий «потеря работы»; общее количество событий с темой «образование»; наличие события «любовь»; из них отдельно количество позитивных и негативных событий с темой «любовь»; общее количество событий с темой «смерть близкого».

3) Структура психологической защиты изучалась с помощью опросника **«Индекс жизненного стиля»** (в адаптации Вассермана Л. И., Ерышева О. Ф., Клубова Е. Б.).

Результаты и их обсуждение

Половая дифференциация *при потере работы* выразилась в отношении шкалы Временных Установок (ШВУ) прошлого 3 «Привлекательное - Угрожающее» ($p \leq 0,01$) – у женщин по данному показателю оценки выше. Мужчины показывают более высокие показатели по шкале 11 «Легкое - Тяжелое» ($p \leq 0,01$).

Женщины обнаруживают более высокие показатели по следующим шкалам: настоящего – 15 «Мое личное - Определяемое извне» ($p \leq 0,01$); будущего – 1 «Приятное - Неприятное», 2 «Полное - Пустое», 3 «Привлекательное - Угрожающее», 5 «Теплое - Холодное», 8 «Светлое - Темное», 9 «Полное надежд - Безнадежное», 11 «Легкое - Тяжелое» (все при $p \leq 0,01$).

Выявлены различия факторов «Конфликтность настоящего» ($p \leq 0,01$) и «Активность будущего» ($p \leq 0,01$) – у мужчин данные показатели являются более высокими к женщинам. «Глобальная аффективная оценка будущего» ($p \leq 0,001$) выше у женщин.

При потере работы обнаруживается отрицательная связь ***с возрастом*** факторов «Глобальная аффективная оценка настоящего» (r=-0,40, p ≤ 0,001), «Активность будущего» (r=-0,23, p ≤ 0,05).

У вдов, при потере работы, выше «Глобальная аффективная оценка прошлого» и «Глобальная аффективная оценка будущего» (все при p ≤ 0,05). Это объясняется, высокими показателями механизм психологической защиты (МПЗ) Отрицание и низкими по регрессии и замещению. Как было выяснено далее, отрицание относится к оборонительным МПЗ наиболее эффективно поддерживающим переживание-созерцание событий на позитивном уровне.

Объясняется это исходя из структуры переживания в целом: у женщин клиентов ЦЗН более высокие показатели а гиперкомпенсации и МПЗ реактивных образований.

Был проведенный анализ МПЗ клиентов ЦЗН. Факторизация проводилась методом главных компонент с вращением Варимакс с нормализацией Кайзера. Далее, нами проведен корреляционный анализ (по критерию Спирмена), между МПЗ и характеристиками и свойствами переживания-созерцания событий. В результате, выяснено, что при потере работы, МПЗ образуют следующую специфическую триаду форм защитного поведения и характерных для них переживаний (таблица 1).

Регрессивная и отрицающая формы, как показывают результаты [3, 4], относятся к более эмоциональной типологии проживания, Рационализирующая к когнитивной, что согласуется с результатами М. К. Кабардова и др. (2009).

Мужчины, обращающиеся в ЦЗН, имеют статистически более высокое значение по *у регрессии*. Судя по всему, либо в центр занятости населения обращаются мужчины «феминного», эмоционального типа, либо мужчины *при переживании потери работы* действительно более склонны к проявлению незрелых форм поведения, либо они обращаются в ЦЗН, когда «совершенно разбиты». Женщины при переживании события потери работы более склонны к проявлению *а рационализации*. Т. е. женщины, пришедшие в ЦЗН, в отличие от мужчин имеют серьезную позицию и склонны к собранности, предпринимательству, мужскому типу мышления.

Таблица 1

Факторная структура форм переживания события потери работы

	Фактор **регрессии**	Фактор **рационализации**	Фактор **отрицания**
Вытеснение	**0,489**	-0,194	-0,001
Регрессия	**0,823**	0,180	0,102
Замещение	**0,770**	0,193	-0,171
Отрицание	-0,185	0,167	**0,784**
Проекция	0,280	**0,678**	-0,160
Компенсация	0,134	-0,189	**0,770**
Реакт.образования	0,114	**0,726**	0,057
Рационализация	-0,240	**0,588**	0,025

Примечание: в таблице приведены факторные веса.

Уровень образованности личности играет важную роль для предсказания проявления *а регрессии*. *Чем выше образование, тем ниже проявление а регрессии* (r=-0,3314, p ≤ 0,001). Объясняется это тем, что образование – не просто формально-количественная характеристика. Личности, считающие *образование* значимым со-

бытием прошлого (указывающие его на «Линии жизни»), в меньшей степени склонны к проявлению фактора регрессии (r=-0,2403, p ≤ 0,021). Иначе говоря, уровень образованности сам по себе играет роль лишь постольку, поскольку личности, получившие более высокое образование, считают его значимым, а поэтому склонны при потере работы использовать свои «ресурсы образованности» максимально.

Актуализация тематики потери работы имеет обратную зависимость с *рационализирующей формой* (r=-0,2403, p ≤ 0,02). Из этого следует, что, если человек указывает событие потери работы на «Линии жизни», он будет менее склонен к проявлению фактора рационализации. Как уже отмечалось, *актуализация потери работы* на «Линии жизни», показывает личную ответственность, ассоциированный способ переживания, нахождение внутри события, «страхующим» же личность МПЗ в данном случае выступает вытеснение. Данный факт, подтверждает выдвинутую нами гипотезу об определяющей роли значимости события. *Отрицающая форма* имеет обратную связь с количеством негативных событий (-0,24, p ≤ 0,05) и темой «рождение» (-0,30, p ≤ 0,05), и положительную с «индексом позитивности». Что согласуется, с найденными ранее связями с характеристиками и свойствами переживания событий и еще раз подтверждает факт того, что данная форма переживания, имеет специфику «приукрашивания» прошлого, настоящего и будущего за счет отрицания кризисности, трудности сложившейся ситуации (безработица), а также отвлечения внимания в другие области деятельности.

При потери работы МПЗ отрицание имеет обратную зависимость (-0,25; p ≤ 0,05) с количеством негативных событий и прямую с индексом позитивности (0,22; p ≤ 0,05). МПЗ проекция имеет отрицательную связь с индексом позитивности (-0,33; p ≤ 0,01). В ситуации студенчества МПЗ регрессия имеет отрицательные связи с количеством позитивных событий (-0,17; p ≤ 0,05) и индексом позитивности (-0,22; p < 0,01). МПЗ замещение положительно коррелирует (0,24; p ≤ 0,001) с количеством негативных событий и отрицательно (-0,25; p ≤ 0,001) с индексом позитивности. МПЗ Отрицание имеет обратную зависимость (-0,23; p ≤ 0,01) с количеством негативных событий и прямую зависимость (0,21; p ≤ 0,01) с индексом позитивности. МПЗ Проекция отрицательно связана (-0,16; p ≤ 0,05) с количеством позитивных событий и с индексом позитивности (-0,20; p ≤ 0,01). Итак, МПЗ отрицание проявляет себя одинаково в разных ситуациях, что объясняется его *оборонительной* функцией в переживании событий, в данном случае прошлого. Проекция, являясь *полифункциональным* МПЗ, позволяет смягчить внутренний конфликт от преобладания негативного опыта прошлого.

Особенности *тематического репертуара событий*: для выборки клиентов ЦЗН – положительная связь МПЗ вытеснение с темой «Потеря работы» (p ≤ 0,01) и отрицательная зависимость (p ≤ 0,01) тем «Потеря работы» и «Работа» с МПЗ «Проекцией». У испытуемых, не указывающих на «Линии жизни» событие с темой «Потеря работы» значимо выше (p ≤ 0,001) показатели по напряженности МПЗ Проекции, но ниже по МПЗ Вытеснению (p ≤ 0,05). Причем, у испытуемых якобы придающих мало значения событиям «Потеря работы» и «работа» выше (p ≤ 0,05) показатели фактора «Удача, степень везения». Этот факт определил границу между потенциальными и значимыми событиями. Истинно потенциальные события не вызывают переживание и не предполагают мобилизацию МПЗ для преодоления их, так как они не затрагивают личностного смысла. В случае «маскировки» значимости события, его вербальная форма выраженности вытеснена в бессознательное. Признаком (индикатором) значи-

мости, или формой представленности ее в сознании в данном случае служат аффективные сигналы или эмоции. При открытой характеристике потери работы как значимой, вербальная форма представлена в сознании, однако активно действует МПЗ Вытеснение для подавления мучающих аффективных сигналов.

Это позволило сформулировать следующее положение: событие «Потеря работы», является *значимым* для всех испытуемых-клиентов ЦЗН, однако переживание его проходит различными способами: *ассоциированным* и *диссоциированным*. При ассоциированном способе личность находится внутри события; при диссоциированном – в позиции наблюдателя по отношению к событию потери работы, дистанцируется от него. Ассоциированный способ благоприятен, так как событие принимается личностью и выполняет свои функции. При диссоциированном, переживание (как деятельность) замедляется, возникает противоречие между причиной (событием) вызвавшей переживание и ее осознанием.

Основные различия, различия между выборками студентов и клиентов ЦЗН наблюдаются лишь по характерным темам - «образование», для студентов и «работа», для клиентов ЦЗН. «Образование» у студентов занимает большую часть общего количества событий ($r=0,46$, $p \leq 0,001$), имеет прямые зависимости с положительными событиями ($r=0,34$, $p \leq 0,01$) и отрицательные с негативными ($r=-0,34$, $p \leq 0,01$). Это объясняется тем, что составное событие «работа» (для клиентов ЦЗН) или «образование» (для студентов) во многом определяет их переживание событий.

При потере работы, **у женщин перенесших смерть супруга (статус вдовы)**, в отличие от не сталкивающихся с таким событием, существенно ниже напряженность МПЗ *регрессии*, *замещения* ($p \leq 0,01$) и *рационализации* ($p \leq 0,001$). Однако, более высокий показатель МПЗ *отрицания* ($p \leq 0,05$). Согласно И. Ялому (1999), любая утрата сталкивает нас с собственным страхом смерти. Справляясь со страхом смерти, мы сооружаем защиты против осознания смерти, основанные на отрицании и формирующие наш характер (И. Ялом, 1999). Возможно, опыт такого тяжелого переживания как смерть мужа, позволяет человеку взглянуть на жизнь более открыто, смело и откровенно (снижение ***рационализации***). На наш взгляд, подобный опыт, открывает человеку «биографический масштаб» рассмотрения собственного жизненного пути, вместо ситуационного. Меньшее развитие МПЗ ***замещения и регрессии***, можно связать с тем, что вдовы начинают более ценно, зрело относится к другим людям и миру, в общем, поэтому перестают срывать свои негативные чувства на близких людей или вещи, понимая, что все в этом мире конечно.

Заключение и выводы

В целом данное исследование подтверждает, то, что специфичность переживания потери и поиска работы, связанная с субъективной оценкой значимости события, определяется индивидуально-типическими и половозрастными особенностями личности, которые позволяют скорректировать субъективную значимость события потери и поиска работы.

Результаты проведенного исследования подтвердили выдвинутую гипотезу и позволили сформулировать следующие выводы.

1. Значимость события потери работы определяет способы его переживания: *ассоциированный* и *диссоциированный*. Ассоциированный способ отмечается нахождением человека внутри события – событие принимается личностью, и оно успешно выполняет свои функции. При диссоциированном способе личность находится в позиции наблюдателя по отношению к событию потери работы, дистанцируется от него. Переживание (как деятельность) при таком способе замедляется, так

как возникает противоречие между событием (причиной), вызвавшим переживание, его осознанием и пониманием.

2. Специфика переживания события потери работы зависит от семейного положения, образования, возраста. Возраст потерявшего работу определяет общую аффективную оценку настоящего и активность будущего. Женщины при потере работы в целом, более положительно, оптимистично переживают прошлое и особенно будущее. Мужчины более конфликтно переживают настоящее, с большей вероятностью теряют субъектную установку к нему, в тоже время имеют активную позицию по отношению к будущему. Чем выше образование, тем ниже проявление фактора регрессии.

3. Фактор пола занимает значительное место в переживании события. Мужчины, обращающиеся в ЦЗН, имеют статистически более высокое значение по *регрессивной форме*. Женщины при переживании события потери работы более склонны к проявлению *рационализирующей формы*.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аминов Н. А., Кабардов М. К., Жамбеева З. З. Дифференциальный подход к исследованию механизмов распознавания эмоциональных состояний и их осознания // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий: монография. – М.; Белгород: Поли-Терра, 2007. – Вып. 2. – С. 226-246.

2. Василевская К. Н. Индивидуально-типологические особенности автобиографической памяти: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2008. – 26 с.

3. Гусев С. А. Факторная структура переживания событий / С. А. Гусев // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7. – № 1. – С. 104-113.

4. Гусев С. А. Исследование специфики переживания события потери работы [Электронный ресурс] / Кабардов М. К., Аминов Н. А., Гусев С. А. // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 6(14). – URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 30.01.2011).

5. Духновский С. В. Переживание дисгармонии межличностных отношений: монография. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. – 175 с.

6. Нуркова В. В., Михайлова О. И., Назлоян Г. М. Автопортрет как средство саморегуляции личности // Журнал практического психолога. – 2005. – № 1. – С. 100-119.

7. Кабардов М.К., с соавторами / К. Н. Василевская, М. К. Кабардов, В. В. Нуркова. Индивидуально-типологические особенности автобиографической памяти [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 2(16). URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 17.04.2011). 0421100116/0013.

8. Трубицина Л. В. Переживание травмирующего события как проблема психологии личности: Дис. ... канд. псих. наук. – М., 2005. – 201 с.

9. Strogman K. T., Kemp S. Autobiographical Memory for Emotion // Bulletin of the Psychonomic Society. – 1991. – Vol. 29. – May.

10. Тенденции на рынке труда [Электронный ресурс] // Статистический бюллетень, 2012. – URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b12_04/IssWWW.exe/Stg/d03/2-rin-trud.htm

ГОСУДАРСТВЕННАЯ КЛАССИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ ИМЕНИ МАЙМОНИДА
г. МОСКВА

УДК 159.9
ББК 88.2
Общая психология

ПСИХОЛОГИЯ

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ В СВЯЗИ СО СТЕПЕНЬЮ ИХ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

И. Н. Ефимова

В статье представлены результаты исследования эмоционального выгорания родителей младших школьников, показано, что существуют значимые отличия в ценностных ориентациях, эмоциональных реакциях и особенностях взаимодействия с детьми у выгоревших родителей. На основании анализа результатов составлен психологический портреты родителей с разной степенью выгорания и описано специфическое наполнение факторов родительского выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция родительских достижений) по сравнению с профессиональным выгоранием. Даны рекомендации для системы высшего профессионального образования и служб медико-психолого-социального сопровождения детей с особыми потребностями.

Ключевые слова
Эмоциональное выгорание, родительское выгорание, детско-родительские отношения, уровень стресса, агрессия, дезадаптивное поведение

Актуальность настоящего исследования определяется прежде всего тем, что в современном обществе, которому свойственны политическая и экономическая нестабильность и острые демографические проблемы, все большое значение приобретает для личности, и в первую очередь для ребенка, психологическое здоровье семьи. Кроме того, специалисты сферы образования, медицины и помогающих профессий сталкиваются с серьезными трудностями при налаживании сотрудничества с семьями своих учеников/пациентов/клиентов, что способствует развитию у них эмоционального выгорания, которое в настоящее время стало настоящим бичом для педагогов, психологов и социальных работников.

Синдром эмоционального выгорания в трудовой деятельности является достаточно изученной сферой. Подробно раскрыты его связи с поведенческими, когнитивными, эмоциональными, личностными особенностями человека; факторы риска выгорания – личностные, социальные, организационные.

Проблема синдрома эмоционального выгорания у родителей является мало изученной, хотя впервые упоминания о возможности подобного явления появились почти сразу после описания феномена

профессионального выгорания. Однако на конференциях, эта проблема часто обсуждается психологами и педагогами. Кроме того, во время проводимых нами бесед и консультаций в рамках образовательных учреждений, мы многократно слышали от педагогов, социальных педагогов и администрации, что они полагают, что эмоциональное выгорание характерно для большей части родителей. Беседы с родителями и наблюдение за их поведением также подтверждают, что некоторые из них подвержены синдрому эмоционального выгорания. Однако отсутствие четкого описания феномена зачастую приводит к спекуляциям и перекладыванию на родителей ответственности за профессиональную некомпетентность специалистов.

В свете этого крайне актуальной является задача выявления специфики родительского выгорания и создание портрета выгоревшего родителя, с помощью которого педагоги и психологи могли бы выявить родителей, имеющих данную проблему для того, чтобы затем построить с ними эффективное взаимодействие на благо ребенка. Так же крайне актуальной для служб, сопровождающих семьи с детьми с особыми потребностями, является задача профилактики родительского выгорания, которая может быть разработана как система мероприятий, поддерживающих эмоциональные и поведенческие особенности, свойственные невыгоревшим родителям.

Содержание и определение феномена родительского выгорания

Впервые термин «выгорание» был использован Г. Грином еще в 1961 в при описании случая из практики. Затем в 1974 г. психоаналитик H. J. Freudenberger применил это понятие для описания психического и физического обрушения у волонтеров социальных служб, у которых постепенно нарастали истощение, раздражительность и цинизм в отношениях с адресатами помощи [7]. Позднее был описан синдром эмоционального выгорания, включающий в себя этиологические и динамические аспекты. Важным этапом в развитии представлений о эмоциональном выгорании стало определение, предложенное К. Маслах: синдром эмоционального истощения, деперсонализации и редукции персональных достижений в деятельности специалистов профессий типа «человек-человек»:

1. эмоциональное истощение: хроническая усталость (даже при мысли о работе), нарушение сна, различные физические симптомы, склонность к болезням;

2. деперсонализация-дегуманизация: отрицательное, циничное отношение к коллегам, отрицательные чувства к людям, обращающимся за помощью, чувства вины, отступления, поведение избегания и сокращение активности, автоматическое и подобное рутине «функционирование»;

3. редукция персональных достижений (уменьшенние эффективности и недовольство достижениями): субъективные чувства отказа и бессилия, недостатка признания, преобладающие чувства неудовлетворенности и слишком высокой цены результатов [3].

Другие авторы, однако, не соглашались с тем, что выгорание ограничено спектром социальной работы. A. Pines и E. Aaronson (1988) например, рассматривают выгорание как признак чрезвычайного истощения, которое может быть обнаружено в любой профессиональной или непрофессиональной деятельности [7].

Позднее в 1994 г. Sonneck добавил целый список признаков к модели выгорания Maslach и Jackson. Он вводит термин «жизненная неустойчивость», чтобы описать их: депрессия, дисфория, возбудимость, беспокойство, неугомонность, отчаяние и раздражительность, которые могут привести к развитию предсуицидального состояния [7].

Наряду со структурными подходами существуют и процессуальные описания «выгорания» (H. Freudenberger, R.Karazman, M. Burisch и др.) В отечественной психологии наибольшее распространение

получило предложенное В. В. Бойко представление об эмоциональном выгорании как о фазах прохождения стресса [3].

В последнее десятилетие зарубежные и российские исследователи большое внимание уделяют проблеме эмоционального выгорания специалистов, которые выполняют родительские функции на профессиональной основе. У замещающих родителей и «дневных матерей» выявляются излишняя тревога, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, психосоматические и психовегетативные нарушения, что рассматривается как признаками наступающего эмоционального выгорания [10, 14].

Можно предположить, что эмоциональное выгорание имеет место и у родителей, так как выполнение родительских функций во многом сходно с трудовой деятельностью, хотя и имеет в своей основе другие мотивационные механизмы.

Впервые на факты возможности выгорания в непрофессиональной сфере указали A. Pines.и E. Aronson в 1988 году. В 1995 S. Latson предложил методику обучения эффективным копинг-стратегиям в качестве профилактики эмоционального выгорания для родителей детей-инвалидов [13]. Однако описание феномена не включает специфику родительской сферы: выгорание характеризуется, чувствами хронической разбитости и опустошенности и может также вызвать депрессию, беспокойство, раздражительность и гнев. Оно может привести к чувству стыда и самоизоляции. Физические симптомы родительского выгорания не отличаются от профессионального: снижение иммунитета, повышенное кровяное давление, учащение сердечного ритма, бессонница и колебания аппетита [12].

В отечественной литературе в 2001 г. на возможность выгорания у родителей при воспитании детей указал М. И. Рожков, описывая выгорание как эмоциональную усталость и стресс, возникающие при работе с другими людьми [6].

Д. С. Данилов описывает «выгорание родственников» людей, больных шизофренией. Он указывает на ослабление с годами вовлеченности в процесс лечения, усиление эмоциональной отстраненности и снижение заинтересованности в результатах лечения [4].

В исследовании Ю. В. Попова, К. В. Кмить матерей подростков, страдающих галлюцинаторно-параноидной формой шизофрении было выявлено, что им свойственен более высокий уровень эмоционального выгорания, чем матерям здоровых школьников и одновременно чувство усталости, озабоченности, плохое настроение, им часто свойственно состояние психического напряжения, при этом уровень психологического стресса у них значительно выше [8].

Большая работа по исследованию эмоционального выгорания матерей была проделана Л. А. Базалевой с 2006 по 2009 гг. Она определяет материнское выгорание как «дезадаптационное состояние, возникающие в отношениях матери с ребенком». При этом исполнение родительских функций матерью рассматривается как специфическая форма трудовой деятельности с присущими данному виду субъектной активности особенностями [2]. Так же Л. А. Базалева описывает особенности «выгоревших» матерей. Они отличаются от не «выгоревших» тем, что отвергают личностные качества и поведенческие проявления ребенка, не включены во взаимодействие с ребенком, не признают его права и достоинства. Такие матери непоследовательны и не постоянны в своих требованиях к ребенку, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений, что может являться следствием эмоциональной неуравновешенности, неуверенности и отвергающего отношения к ребенку. В таких семьях выражены разногласия по поводу воспитания ребенка. Низкая степень удовлетворенности матери отношениями с ребенком [1].

Однако было бы редукцией предпола-

гать возможность возникновения выгорания только у матери ребенка. В отличие от привязанности, формирующейся между матерью и ребенком, и рассматриваемой в глубинной психологии, родительские функции не являются исключительно прерогативой матери [11]. Участие в воспитании ребенка принимают все члены семьи, поэтому следует исследовать родительскую сферу вне зависимости от пола и степени родства взрослого, выполняющего родительские функции.

В связи с этим мы рассматриваем феномен выгорания шире, чем Л. А. Базалева, объединяя психологическое выгорание матери и отца термином «родительское выгорание» (РВ). Синдром родительского выгорания – это многомерный конструкт, включающий в себя набор негативных психологических переживаний и дезадаптивного поведения матери и отца, связанных с детско-родительским взаимодействием при выполнении родителями деятельности по заботе о детях, их воспитанию и развитию. Вслед за C. Maslach (1982) и Н. Е. Водопьяновой (2008), мы полагаем, что родительское выгорание, как и профессиональное, является ответной реакцией на продолжительные и хронические стрессы.

Подобная существенная стрессовая нагрузка создает ситуацию риска развития эмоционального выгорания у части родителей. Особо следует отметить, что у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья исследователи (И. Е. Екжанова, Ю. В. Попов, А. И. Тащева, В. В. Ткачева, Е. В. Хорошева) выявляют комплекс личностных особенностей, соответствующий симптоматике эмоционального выгорания [8, 9].

Цели эмпирического исследования

Выявление специфики родительского выгорания и его связи с личностными характеристиками и особенностями эмоциональных и поведенческих проявлений родителей, на этой основе составление психологического портрета выгоревшего родителя и описание специфики факторов родительского выгорания.

Методика исследования

Для достижения поставленных целей были использованы: авторская методика И. Н. Ефимовой «Родительское выгорание» (модификация теста К. Маслач и Н. Е. Водопьяновой) [5]; методика диагностики враждебных и агрессивных состояний Басса-Дарки; методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний Зунге; шкала PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона в адаптации Н.Е. Водопьяновой; тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева; морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) В. Ф. Сопова и Л. В. Карпушиной; тест-опросник родительского отношения к детям (ОРО) (А. Я. Варга, В. В. Столин); анкета из 4 вопросов, которые отражают различные аспекты представлений испытуемых о своей родительской роли.

Полученные результаты подверглись статистической обработке с помощью программ Excel и SPSS, был проведен математический анализ данных, и контент-анализ.

Выборка исследования

Испытуемыми являются 405 родителей (375 матерей, 30 отцов, в возрасте от 23 до 55 лет, число детей в семье от 1 до 7), чьи дети учатся в младших классах в 21 московских школах. Мы намеренно взяли родителей из различных школ (центры образования, средние школы, прогимназии) и районов г. Москвы, чтобы исключить вероятность однородности выборки по месту.

Результаты эмпирического исследования и их анализ

По результатам диагностики по методике «Родительское выгорание» мы выделили две группы испытуемых с противоположными результатами по уровню родительского выгорания. В группу с высоким уровнем родительского выгорания были включены 34 человека, в группу с низким уровнем выгорания – 218 родите-

лей. Для проверки достоверности различий групп родителей с различной степенью выгорания мы выбрали критерий φ* – углового преобразования Фишера, который является многофункциональным и используется в случае, если сопоставляется две выборки, сильно различающиеся по количеству испытуемых.

Сравним результаты диагностики двух групп испытуемых.

По методике Зунге группа родителей с высоким уровнем выгорания имеет значимо более высокий уровень депрессии (43,3 балла из 80, тогда как у родителей с низким уровнем выгорания – 34,3 балла).

Интегральный показатель психической напряженности по шкале PSM-25 у лиц с высоким уровнем родительского выгорания равен 100,1 баллу (средний уровень стресса), тогда как у невыгоревших испытуемых он равен 68,9 (интерпретируется как наличие хорошей психологической адаптации к стрессу и рабочим нагрузкам).

По методике Басса-Дарки **уровень вербальной агрессии** в группе с высоким уровнем выгорания несколько выше, чем в группе с низким выгоранием (52 и 48,8 балла соответственно) и уровень **подозрительности** (51,3 и 45,6), при этом значительно выше уровень **обиды** (60,7 и 40,6 балла), чувства вины (77 и 63,9). Группы значимо отличаются по **общему уровню враждебности** (56 и 43,3 балла). При этом у испытуемых с низким уровнем выгорания более выражена **косвенная агрессия** (50,5 в группе с высоким выгоранием, 58,2 – с низким) и **негативизм** (23,3 и 36,2 соответственно). Общий уровень агрессии не отличается значимо в двух группах. Общий уровень агрессии выше уровня враждебности у невыгоревших испытуемых, у выгоревших – уровень враждебности более выражен, чем общий уровень агрессии.

По методике МТЖЦ не обнаружено значимых отличий в ценностной сфере родителей с различным уровнем выгорания. Можно отметить, что в группе с высоким уровнем выгорания наиболее важной ценностью является сохранение своей индивидуальности (6,4 стен), тогда как в группе с низким уровнем три ценности являются равнозначными (развитие себя – 5,7 стен, достижения – 5,8 стен и сохранение индивидуальности – 5,8 стен). Различий в значимости материальных и духовных ценностей в целом не наблюдается.

Все обследованные родители имеют сходное распределение ценностей по жизненным сферам, однако, семья для сильно выгоревших испытуемых является более важной сферой, чем для невыгоревших (5,7 и 5,3 стен соответственно).

Для родителей с высоким уровнем выгорания по результатам методики СЖО показатель **общей осмысленности жизни** составляет 93 балла, для невыгоревших – 114,8 балла. Выгоревшие родители менее четко представляют свои цели в будущем, они менее удовлетворены своей жизнью, и их жизнь в настоящем воспринимается как менее насыщенная, по сравнению с невыгоревшими. Особенно велика разница в способности выгоревших (26,4 балла по **эмоциональной насыщенности**) и невыгоревших испытуемых (34,1балла) наслаждаться процессом жизни в настоящем. Также велика разница в показателе «**локус контроля – жизнь**», или управляемость жизни (26,9 и 34,1 соответственно).

По методике ОРО (Варги-Столина) у сильно выгоревших родителей **отвержение** собственных детей – 72,6%, а у невыгоревших – 39,8%. Выгоревшие **инфантилизируют** детей, занижая их способности и психологический возраст в 79,5% случаев, невыгоревшие – в 63,8%. У выгоревших родителей проявляется **тенденция к следованию социальной желательности** в воспитании детей в 45,1%, а в группе с низким уровнем выгорания в 52,4%. **Стремление к симбиозу** с детьми у выгоревших – 76,3% и у невыгоревших – 81,7%. Уровень авторитарной гиперсоциализации в обеих группах одинаков. Если в группе сильно выгоревших родителей наиболее высоким показателем

дисфункционального отношения к детям является инфантилизация (79,5%), то в группе с низким выгоранием – стремление к симбиозу (81,7%).

Для осуществления контент-анализа анкет были выделены четыре аспекта восприятия матерями и отцами своей родительской роли:

1. Трудности родителей, возникающие при воспитании детей.

2. Особенности эмоциональной сферы родителей.

3. Совместная с детьми деятельность.

4. Родительские достижения, воспринимающиеся испытуемыми.

Группы испытуемых значимо ($p \leq 0,01$) отличаются по количеству описываемых ими **трудностей в выполнении родительской роли**.

При анализе категорий трудностей было выявлено, что родители с низким уровнем выгорания называют: 52% – трудности, связанные с ребенком, 14% – с объективной ситуацией, 34% – с личностью и способом коммуникации самих родителей.

Испытуемые с высоким уровнем выгорания: в большей степени приписывают 62% трудности неудовлетворяющим их качествам ребенка, его сложностям в организации деятельности. Они в большей степени приписывают свои трудности личности и поведению ребенка (48% по сравнению с 43% в группе невыгоревших), а также его трудностям в обучении и организации деятельности (14%) при 10% в группе с низким уровнем выгорания. Особенно сильно выгоревшим родителям свойственно приписывать трудности сопротивляющемуся поведению ребенка («упрямый», «непослушный») и недостаточной мотивации («не хочет слушать», «не хочет учиться»).

Сильно выгоревшие родители совсем не указывают трудности, связанные с объективной ситуацией (время, другие люди, деньги и проч.), тогда как лица с низким уровнем выгорания указывают их в 14% случаев.

Родители с высоким уровнем выгорания чаще связывают трудности со своей личностью (19%) («мне не хватает терпимости», «хочу больше принимать своего ребенка» и проч.). Доля этой подкатегории в группе с низким выгоранием –15%. При этом, доля сложностей во взаимодействии и воспитании в группах с высоким и низким выгоранием одинаковая – по 19%.

Группы родителей сильно отличаются по соотношению средних количеств позитивно и негативно окрашенных **эмоций**, испытываемых по отношению к детям (на уровне значимости $p \leq 0,01$). Лица с высоким родительским выгоранием наиболее часто описывают **гнев/раздражение** в адрес детей (их доля от всех эмоций – 34%), немного реже они ощущают **радость** (22%). Данные эмоции составляют более половины всего эмоционального спектра, остальные занимают по 8 % (апатия, любовь) и меньше.

В группе с низким уровнем выгорания преобладающей эмоцией является **радость** (24%), на втором месте – **любовь** (15%). Далее следуют **эмоциональный подъем**, **признание** (по 12%) и **нежность** (11%). Гнев/раздражение – на 9 месте по упоминаемости (3% от общего числа эмоций).

Количество дел, которые описывались как **совместные с детьми**, в среднем по выборке, составляет 2,62. В группе с высоким уровнем выгорания количество совместных с детьми видов деятельности на треть меньше, чем в группе с низким уровнем выгорания (2,26 и 3,07 соответственно). Уровень значимости различий при $p \leq 0,01$.

В рейтинге упоминаемости совместных видов деятельности у лиц с высоким уровнем выгорания на первом месте – **общение** (19%), на втором – **прогулки** (18%), далее идут творчество, культмассовые мероприятия, фильмы и магазины (13%, 11%, 9% и 9% соответственно). В группе с низким уровнем выгорания наиболее часто упоминаемыми являются **совместные игры** (18%), **прогулки** (16%),

далее следуют общение, творчество и приготовление уроков (15%, 13% и 9%).

Указываемое количество **достижений**, связанных с воспитанием и развитием детей, в среднем 1,26 для выгоревших родителей, и 1,58 – для невыгоревших.

У родителей с высоким уровнем выгорания 42% достижений связаны с **качествами ребенка**, по 18% – с **его успехами** и **родительским воспитанием/развитием**, 14% – связано **с помощью в обучении ребенка**.

У родителей с низким уровнем выгорания половина достижений (51%) приписывается **личности ребенка**, 22% – **его успехам** (больше, чем в других двух группах), а на третьем месте (10%) – **созданной родителем комфортной семейной атмосфере**.

Психологические портреты родителей с различным уровнем выгорания

Полученные результаты можно представить в виде **психологических портретов матерей и отцов**, с высоким и низким уровнем родительского выгорания.

А. Родители с высоким уровнем выгорания испытывают большую психическую напряженность в условиях стресса и труднее к нему адаптируются.

Выгоревшие родители более склонны к депрессии, чем невыгоревшие. Они в равной степени испытывают и позитивно, и негативно окрашенные эмоции в адрес детей и, соответственно, находятся в состоянии эмоционального дисбаланса. Эмоциональная сфера у сильно выгоревших родителей уплощена и сводится главным образом к двум ярко проявляющимся в поведении эмоциям в адрес ребенка, – радости и гневу/раздражению. Любовь, нежность, принятие отсутствуют в их эмоциональной палитре, одновременно и тревога в связи с детьми им не свойственна. Негативно окрашенный эмоциональный фон таких родителей носит более выраженный характер – раздражение чаще перерастает в гнев. Они обладают высоким уровнем враждебности, что проявляется прежде всего в их подозрительности, обидчивости и склонности к переживанию чувства вины. Они склонны скорее накапливать агрессивные проявления внутри себя, чем к открытому выражению агрессии в поведении. Враждебность выгоревших испытуемых прежде всего включает в себя сильную обиду и очень выраженное чувство вины.

Такие матери и отцы в меньшей степени склонны описывать свои эмоции и достижения, что является индикатором их высокого уровня эмоционального истощения и редукции достижений.

У выгоревших родителей слабое чувство осмысленности жизни, мала способность ощущать эмоциональную насыщенность жизни, им кажется, что у них отсутствует контроль над собственной жизнью.

Выгоревшие родители сосредоточены главным образом на ценности сохранения собственной индивидуальности. При этом ценности сохранения материального положения и престижа как форм обретения психологической стабильности для них также очень важны. Они воспринимают семью как большую ценность и, вместе с тем, как источник стресса.

Отношение к детям у таких родителей скорее негативное, чем позитивное, и складывается главным образом из повышенного отвержения и стремления к инфантилизации (инвалилидизации) детей.

Выгоревшим родителям свойственна ориентация на деятельность заботы о детях и, особенно, на ее негативные (трудные) ее аспекты, а не на совместное времяпрепровождение и связанные с ним позитивные эмоции. Формирование гармоничной семейной атмосферы не является для них задачей. Как средство родительского воздействия они предпочитают обучение, а не воспитание/развитие. Они воспринимают свое родительство как проблемную деятельность и меньше склонны замечать собственные достижения. При этом они склонны в большей степени объяснять трудности своими личностными проблемами или личностью и по-

ведением ребенка, в частности, его упрямством и отсутствием мотивации, а также его трудностями в обучении и организации деятельности, а не объективной ситуацией. В том числе они не объясняют свои проблемы нехваткой информации о воспитании, возрастных нормах и т. п., а следовательно не мотивированы повышать родительскую компетентность. Они склонны не замечать свои достижения в сфере заботы о детях. При этом они редко приписывают свои достижения ребенку и чаще – своему родительскому воздействию.

Родители с более сильным выгоранием склонны предпочитать зрелищные, связанные с большим скоплением народа виды совместной с ребенком деятельности, избегая глубокую эмоциональную вовлеченность и личностное общение в диаде ребенок – взрослый. Эти данные подтверждают положение о том, что при выраженной деперсонализации люди стремятся ограничить свои контакты с другими формальным общением, не требующим эмоциональной вовлеченности.

Б. Родители с низким уровнем выгорания обладают большей психологической устойчивостью и адаптивностью к стрессам, не склонны к депрессивным реакциям.

У них широкий спектр позитивных эмоций, связанных с детьми: любовь, признание, принятие, уважение, нежность, восхищение, восторг, воодушевление, веселье, счастье, наслаждение и проч. Среди негативно окрашенных эмоций преобладают тревога и страх за ребенка, гнев и раздражение практически не упоминаются. Они выражают свою агрессию прямо, в поведении, используя при этом косвенные формы и негативизм, и меньше накапливают враждебность, обиду, чувство вины внутри себя.

Для родителей с низким уровнем выгорания характерен значительно более высокий уровень общей осмысленности жизни и сосредоточение не на одной, а на множестве ценностей. Такие матери и отцы распределяют внимание между развитием себя, своими достижениями и сохранением индивидуальности. Общественная жизнь и физическая активность являются для них более значимыми, чем семья.

В отношении к детям у них наблюдается стремление к симбиозу и следованию социальной желательности, при более низком, чем у выгоревших, уровне отвержения.

Они в гораздо большей степени обращают внимание на совместную деятельность и связанные с ней позитивные эмоции, а также на собственные достижения, и меньше склонны фиксироваться на трудностях и негативных переживаниях. Невыгоревшие родители больше других склонны приписывать достижения своим усилиям по формированию гармоничной семейной атмосферы, а среди средств родительского воздействия отмечают больше воспитание/развитие, нежели обучение. Такие родители делают большой акцент на создание позитивной семейной атмосферы и демократического стиля воспитания.

ВЫВОДЫ
по результатам исследования

1. Полученные результаты позволяют сделать вывод о значительных различиях в личностных особенностях, эмоциональных проявлениях и поведении родителей со слабой и сильной степенью эмоционального выгорания, что может помочь психологам диагностировать наличие данной проблемы в детско-родительских отношениях в наблюдении взаимодействия родителей с детьми и в процессе консультаций.

2. Исходя из трехфакторной модели выгорания К. Маслах и Н. Е. Водопьяновой [3], которая включает эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию родительских достижений, на основании анализа результатов интервьюирования принимавших участие в исследовании родителей можно выделить специфические характеристики симптомов родительского выгорания:

А. Эмоциональное истощение – про-

является в ощущениях эмоционального перенапряжения, утрате интереса к собственным детям и к окружающему в целом, равнодушии или эмоциональном перенасыщении, в чувстве опустошенности, исчерпанности собственных эмоциональных ресурсов. Дети, их проблемы, потребности, радости, перестают волновать мать или отца; родитель не может заботиться о детях, общаться с ними с полной самоотдачей. Возникает ощущение «приглушенности», «притупленности» эмоций, проявляются симптомы депрессии, вспышки гнева, в особо тяжелых проявлениях возможны эмоциональные срывы. Малейшие проступки детей могут вызывать неадекватно сильные эмоциональные реакции со стороны родителей, живой интерес, радость, эмпатия сменяются чувствами вины, апатии, раздражения, усталости.

Б. Деперсонализация – дегуманизация (обесценивание) – представляет собой тенденцию развивать негативное бездушное, циничное отношение к реципиентам к их чувствам и переживаниям. Контакты у родителя с детьми становятся обезличенными и формальными: возникает снижение эмпатии, потеря отзывчивости, соучастия. Забота о детях начинает носить формальный характер – одеть, накормить, отвести в садик и проч. Проявляется нежелание играть, общаться, вместе проводить выходные, усиливается потребность побыть в одиночестве, без детей. Усиление роли «женщины на кухне», погруженной в приготовление пищи и мытье посуды вместо живого совместного общения – одно из проявлений родительской деперсонализации. У родителей может возникать желание скорее уходить на работу и как можно больше времени проводить вне дома – таким образом, профессиональная деятельность может служить компенсацией родительского выгорания, подобно тому, как при профессиональном выгорании человек может компенсироваться хобби или общением с друзьями вне работы. При деперсонализации у родителей могут возникать негативные и не всегда объективные установки по отношению к собственным детям, они могут проявляться во внутреннем сдерживаемом раздражении, которое со временем вырывается наружу в виде вспышек раздражения или конфликтных ситуаций.

В. Редукция родительских достижений – уменьшение или упрощение действий, связанных с заботой о детях. Проявляется как снижение чувства компетентности в выполнении своей родительской роли («я плохая мать», «я недостаточно стараюсь»), недовольство собой (и детьми как «результатами» родительской успешности, уменьшение ценности своей деятельности («домохозяйка – это смешно, никто не ценит заботу о детях»), негативное самовосприятие выполнения своих родительских обязанностей. Отметим нередкое чувство вины у родителей, снижение самооценки, появление чувства собственной несостоятельности, безразличие к домашней работе и детям, снижение значимости достигнутых результатов (например, обесценивание хорошего здоровья ребенка, его достижений в школе и проч.).

3. Так как родительское выгорание способствует отвержению родителями детей и принижению их способностей и психологического возраста, оно создает почву для психологической травматизации ребенка, снижения его самооценки и выученной беспомощности.

4. В связи с личностными особенностями и специфическими способами поведения выгоревших родителей необходимо особым образом решать задачу привлечения их к сотрудничеству с образовательными и медицинскими учреждениями. В первую очередь необходимо в рамках индивидуальной или групповой работы провести разгрузку и восстановить спектр эмоциональных переживаний, характерный для невыгоревших родителей и являющийся важным компонентом родительской мотивации. Только после этого можно переходить к совместным действиям, ориенти-

рованным на помощь ребенку.

Психолого-педагогические рекомендации

С учетом актуальности проблемы профилактики и терапии родительского выгорания на основании полученных результатов мы рекомендуем:

– включить знакомство со спецификой родительского выгорания в программу подготовки студентов-психологов по дисциплинам «Основы консультативной психологии» и «Основы психологического консультирования», студентов педагогических ВУЗов в рамках курса «Психология»;

– психолого-социальным и медицинским службам, осуществляющим помощь детям-инвалидам и их семьям, включить занятия по профилактике эмоционального выгорания в программы групповых занятий для родителей.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Базалева Л. А. Возможности исследования эмоционального «выгорания» у матерей в психологии личности // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». – 2010. – Вып. 1. – С. 174-182.

2. Базалева Л. А. Отношение матери к ребенку в связи с ее эмоциональным выгоранием // Гуманизация образования. – 2009. – № 6. – С. 88-93.

3. Водопьянова Н. Е, Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.

4. Данилов Д. С. Терапия шизофрении (атипичные нейролептики и индивидуальная организация лечебного процесса). – М.: ООО «Миклош», 2010.

5. Ефимова И. Н. Основы психологического консультирования: Учеб.-метод. пособие / Авт.-сост. И. Н. Ефимова. – М.: ГКА им. Маймонида, 2012. – 80 с.

6. Классному руководителю: Учеб.-метод. пособие / Под ред. М. И. Рожкова. – М.: Гуманит. Изд. Центр «ВЛАДОС», 2001. – 208 с. – (Воспитание и дополнительное образование детей).

7. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа // Вопросы психологии. – 2008. – №2. – С. 3-16.

8. Попов Ю. В., Кмить К. В. Эмоциональное «выгорание» – только лишь результат профессиональных отношений? // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 2012. – №2. – С. 98-101.

9. Тащёва А. И. Психологическая реабилитация семей с детьми-инвалидами // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1998. – №3.

10. Тренинг по предупреждению эмоционального выгорания замещающих родителей, воспитывающих приемных детей: Методическое пособие /Автор-составитель Жарикова Л. В. – Смоленск, 2009. – URL: http://cpms-smol.ru/spec-mp/79-tpev

11. Филиппова Г. Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 22-36.

12. Coleman J. How to Avoid Parental Burnout? (2007). – URL: http://www.hodu.com/burnout.shtml

13. Latson, S. R. Preventing Parent Burn Out: Model for Teaching Effective Coping Strategies to Parents of Children with Disabilities // Learning Disabilities Association of America Newsbrief. – 1995. – Vol. 1-2.

14. Linska M. Umgang mit psychischer Belastung am Arbeitsplatz. Darstellung eines Weiterqualifizierungsprojektes für Tagesmütter in Oberösterreich unter besonderer Berücksichtigung der existenzanalytischen Grundmotivationen nach Alfried Längle // Existenzanalyse (Wien). – 2006. – Jahrgang 23. – Nr. 1. – S. 33-37.

**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА
КАФЕДРА СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

УДК 159.9
ББК 88.62
Психология, педагогика

ПСИХОЛОГИЯ

МОТИВАЦИЯ УЧАСТИЯ В КОРПОРАТИВНОМ ОБУЧЕНИИ

Ю. К. Зубова

В статье исследуется содержание мотивации участников корпоративного обучения. Эмпирическое исследование построено на базе опросных методов: фокусированного интервью с экспертами (N = 8) и анкетирования сотрудников организаций (N = 184). Выявлены основные мотивы участия сотрудников в корпоративном обучении, проанализированы особенности эмоционального отношения к такому обучению.

Ключевые слова
Обучение, корпоративное обучение, организационное обучение, мотивация участия в обучении, интринсивная мотивация

В современных организациях наблюдается активный рост объема задач в области управления персоналом. Одна из таких задач – повышение квалификации собственных специалистов, развитие компетенций сотрудников, выращивание кадров в коллективе [1]. Сегодня инвестиции в обучение работающих сотрудников могут сыграть гораздо более важную роль, чем привлечение новых специалистов. Для реализации поставленной цели в компаниях проводятся программы обучения, которые представлены во взглядах разных авторов терминами организационное обучение, внутрифирменное обучение, корпоративное обучение и др. [7, 9]. Под термином корпоративное обучение мы, вслед за О. А. Аксеновой, будем понимать программы обучения, проводящиеся только для сотрудников данной компании (так называемые «закрытые») и адаптированные к ее потребностям и проблемам [1. С. 102].

Корпоративные программы обучения могут быть противопоставлены открытым программам, проводящимся на нейтральной территории для всех желающих [9]. Обозначенные выше типы обучающих мероприятий качественно отличаются друг от друга. Так, корпоративные программы, в отличие от открытых, тесно увязаны со спецификой работы организации. Эту связь можно проследить на двух уровнях. Во-первых, цели и результаты корпоративных программ обучения сопряжены с целями и стратегией компании [1, 6, 8]. Во-вторых, содержание таких программ учитывает специфику работы слушателей, что облегчает перенос полученных знаний и навыков в реальную профессиональную деятельность [1]. Также в случае с корпоративным обучением важ-

но, что компания гораздо лучше контролирует содержание и формат собственных программ [8]. Кроме того, корпоративное обучение экономит время – программы часто проводятся в виде коротких модулей на территории работодателя [1].

Говоря об особенностях открытого обучения, следует в первую очередь отметить, что оно предлагает условия для коммуникации участников в профессиональном сообществе, дает возможность познакомиться с представителями других организаций, поделиться собственным опытом и перенять успешный опыт коллег [6, 8]. Кроме того, участники открытых программ принимают самостоятельное решение о посещении обучения (а часто и самостоятельно оплачивают обучающие мероприятия), что говорит о заинтересованности в процессе и результатах обучения, то есть о наличии внутренней (внутреннеорганизованной, интринсивной) мотивации. В то же время мотивация участников корпоративных программ обучения часто бывает внешнеорганизованной. Как отмечает Е. В. Сидоренко, на корпоративный тренинг (согласно автору, тренинг – это любое обучающее воздействие) можно попасть случайно, зачастую работает «принцип поголовного принудительного обучения» [10. С. 17]. Также Сидоренко рассматривает корпоративные обучающие мероприятия как «обучение, но с развлечением» [10. С. 43]: оно предоставляет участникам возможность отвлечься от ежедневной суеты, поближе познакомиться с коллегами, расслабиться, отдохнуть в приятной компании. В это время на открытое обучение приходят те, кто специально его выбрал; у таких людей изначально высокая мотивация участвовать именно в этом тренинге, им не нужно доказывать, что тема важна и интересна.

Таким образом, открытые и корпоративные программы обучения отличаются, в том числе, по типу мотивации участников. Рассмотрим этот вопрос более внимательно.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному [4]. Согласно Е. В. Сидоренко, мотивация – это система мотивов определенного человека. Мотив при этом понимается автором в терминологии А. Н. Леонтьева как формальный термин, обозначающий побуждение любого происхождения, – в пестром перечне мотивов можно обнаружить такие, как жизненные цели и идеалы, но также и такие, как раздражение электрическим током [10]. В рамках нашей работы мы будем придерживаться именно этого, достаточно широкого, понимания термина мотивация.

Одна из наиболее фундаментальных классификаций представляет собой разделение мотивации на два вида: внешнюю (экстринсивную) и внутреннюю (интринсивную) [11]. Экстринсивная мотивация понимается большинством исследователей как обусловленная внешними условиями и обстоятельствами, как выполнение работы по внешнему требованию [4-5]. В свою очередь интринсивная определяется как внутренняя, связанная с личностными диспозициями: потребностями, установками, интересами, влечениями, желаниями, при которой действия и поступки совершаются по доброй воле субъекта [4, 11]. Другими словами, внутренняя мотивация – это выполнение определенной работы из-за интереса к ней, субъективного ощущения ее ценности [5].

Таким образом, можно предположить, что разница между итогами внутренне и внешнемотивированной деятельности огромна. Внутреннемотивированная деятельность приводит к более позитивным результатам, чем внешнемотивированная. То есть тип мотивации участников обучения напрямую влияет на результативность обучения; внешняя мотивация участников снижает эффекты обучающего воздействия. Эффекты – это то, что мы получаем в результате использования метода, к чему в итоге сводится его применение с практической точки зрения. Таким обра-

зом, снижение эффектов обучения фактически лишает его смысла. В связи с этим одной из первоочередных задач преподавателя является диагностика и повышение внутренней мотивации участников обучения.

Итак, мы можем предположить, что мотивация участия в открытых программах обучения чаще является внутренней. В то же время тип мотивации участия в корпоративных программах обучения, на наш взгляд, не может быть определен настолько четко. Не смотря на то, что деятельность участия во внутрикорпоративных программах чаще всего является внешнеорганизованной, ответ на вопрос о содержательных характеристиках мотивации участников до сих пор остается за кадром.

Целью настоящего исследования является выявление особенностей мотивации участников корпоративного обучения. Объектом исследования являются корпоративные обучающие программы. Предмет исследования – мотивация участников корпоративного обучения.

Для реализации поставленной цели нами выбран поисковый план исследования, который предполагает следующие стадии работы [2]:

1. Работа с документами. Анализ состояния теоретической разработанности проблемы в психологической, социально-психологической и бизнес-литературе.

2. Работа с экспертами, представляющая собой беседы со специалистами в данной области изучения. Общение с экспертами было проведено в формате фокусированного интервью, основной вопрос которого: «Для чего сотрудники приходят на корпоративное обучение?». В опросе приняли участие восемь практикующих бизнес-тренеров и руководителей отделов обучения крупных коммерческих организаций.

3. Эмпирическое исследование с использованием опросных методов, включающее в себя следующие стадии:

3. 1. Сбор данных: опрос сотрудников организаций с целью выявления особенностей мотивации участников корпоративного обучения. Эмпирическую базу исследования составили сотрудники организаций, представленных на территории Москвы и Московской области (всего 184 человека, среди них 105 женщин и 79 мужчин). В выборке представлены сотрудники всех возрастных групп; средний возраст по выборке составляет 29 лет, стандартное отклонение от среднего составляет 7,25.

Для сбора данных использовалась самостоятельно сконструированная опросная методика, направленная на выявление свойственных сотрудникам организаций мотивов участия в корпоративном обучении. Большую часть содержательных вопросов методики составляют открытые вопросы. Среди них встречаются прямые («Как Вы думаете, какие возможности дает сотрудникам корпоративное обучение?»), однако большинство открытых вопросов можно назвать косвенными, «проективными» («Вы принимаете решение посетить обучение, если…», «Если бы обучение в Вашей компании не проводилось, что бы Вы потеряли?» и др.). Это связано с тем, что мотивы являются сложно операционализируемыми конструктами: исследователю сложно отделить реальные мотивы от ретроспективных, вымышленных, появившихся в результате рационализации. Кроме того, диагностика мотивов осложняется тем, что любая деятельность полимотивирована и направляется как рациональными, так и иррациональными импульсами [2. С. 79]. В связи с этим мы задаем респонденту относительно легкие, на первый взгляд сторонние вопросы для того, чтоб косвенным путем получить достоверную информацию об интересующих нас переменных [2. С. 72-79].

3. 2. Обработка данных.

Результаты интервью с экспертами были подвергнуты качественному анали-

зу. Результаты применения опросной методики были обработаны методом контент-анализа [2. С. 131-163] и математически.

4. Предоставление и анализ результатов исследования.

4. 1. Результаты опроса экспертов в общем виде представлены следующим образом:

• Мотивы участия в обучении могут быть внешними и внутренними. Наиболее популярными внешними мотивами являются исполнение требований руководства и требований к профессиональной деятельности. Наиболее популярные внутренние мотивы: личное и профессиональное развитие, отдых, экономия денег и времени, перспективы роста и развития, знакомства и коммуникации с коллегами.

• Внутренняя мотивация значительно сильнее у участников открытых программ обучения, чем у участников корпоративного обучения.

• Мотивация участия в корпоративном обучении может быть внешней по способу организации, но внутренней по содержанию. При этом точного содержания внешнеорганизованной мотивации эксперты отметить не смогли.

4. 2. В рамках опроса сотрудников организаций предметом изучения стала мотивация участия в корпоративном обучении, которая была операционализирована как эмоциональное отношение к обучению, декларируемое поведение по отношению к нему и собственно мотивы участия в корпоративном обучении. Рассмотрим эти категории данных последовательно, сопоставляя полученную информацию с результатами опроса экспертов и имеющимися теоретическими представлениями в области организационного обучения.

4. 2. 1. *Мотивы участия в корпоративном обучении*

Контент-анализ ответов респондентов продемонстрировал, что большинство участников корпоративного обучения нацелены на личное и профессиональное развитие. Эта особенность мотивации в целом соответствует основной цели обучающих мероприятий – достижению более высокого уровня производительности и качества труда персонала путем приобретения слушателями профессиональных знаний и навыков, отвечающих сегодняшним и завтрашним требованиям к их работе. Среди мотивов, входящих в категорию «личное и профессиональное развитие», наиболее часто упоминаемым является получение знаний (54,5% от всех упоминаний в категории). Примечательно, что большинство участников обучения нацелены на получение не конкретных профессиональных знаний (29,2% от упоминаний в подкатегории), а знаний вообще (57,3%), то есть стремятся к расширению кругозора. Также значимым мотивом является личностный рост, саморазвитие (10,9%). Меньшая часть респондентов нацелена на приобретение умений и навыков (6,6%) в рамках корпоративного обучения. Таким образом, для большинства респондентов корпоративное обучение является способом получения новой информации о мире, расширения кругозора. Участники стремятся получить «*более обширное представление о процессах*», «*некоторый объем информации*», которая «*никогда не помешает*». Такой предполагаемый результат обучения может быть связан с несоответствием содержания развивающих мероприятий и потребностей обучащихся. Поставленная задача решается путем выявления потребности в обучении. Современные реалии таковы, что нередко компании организуют обучение по популярным темам, которые не связаны напрямую с работой и целями организации [8]. Существует и другой вариант, когда заявки на обучение формируются директивно руководителями подразделений и не учитывают интересы работников. В связи с этим возникает необходимость качественного определения потребности в обучении. Основными методами

выявления потребности в обучении являются: анализ проблем, с которыми сталкиваются сотрудники с различным стажем работы в организации; анализ результатов оценки труда и персонала; наблюдение за работой сотрудников; анкетирование и интервьюирование руководителей подразделений и сотрудников; анализ долгосрочных и краткосрочных планов организации и отдельных подразделений; анализ изменений технологий и др. [3, 6]. Подобные методы подготовительной работы способствуют получению сотрудниками релевантной их потребностям информации, которая внесет реальный вклад в повышение эффективности их профессиональной деятельности.

Важно отметить, что категория «личное и профессиональное развитие» составляет немногим более 60% упоминаний (61,7%), что свидетельствует о немаловажной роли других мотивов участия в обучении. В частности, многие сотрудники организаций рассматривают корпоративное обучение как возможность общения с коллегами в неформальной обстановке (12,1% упоминаний), как способ отдыха, отвлечения от рутины и смены деятельности (6,6%). На наш взгляд, такие особенности мотивации могут быть связаны как минимум с двумя факторами. Во-первых, в условиях некачественной реализации этапа выявления потребности в обучении участие в обучающих мероприятиях часто является просто формой отвлечения от работы и отдыха для сотрудников организации [8]. С другой стороны, мотивация коммуникации с коллегами соответствуют такой функции корпоративного обучения, как налаживание внутриорганизационного взаимодействия. В рамках обучающих мероприятий часто завязываются неформальные рабочие отношения с коллегами, организуется сотрудничество, что способствуют налаживанию и упрощению взаимодействия внутри компании, что впоследствии способствует повышению приверженности к компании [7]. Таким образом, рост сплоченности коллектива может рассматриваться как один из целевых результатов тренинга. Итак, в процессе планирования, разработки и проведения корпоративных программ обучения важно иметь в виду и такие потребности сотрудников, как отдых и смена деятельности, а также возможность общения с коллегами. Реализация этих потребностей в процессе обучения выдвигает свои требования к методу и подтверждает актуальность применения интерактивных групповых методов обучения взрослых, центральное место среди которых занимает метод тренинга [1].

Также в качестве стимула участия в корпоративном обучении было отмечено такое свойство корпоративных программ, как экономическая выгода: экономия собственных денежных средств и времени на поиск необходимой информации (7,4%). Еще одним мотивом участия во внутрикорпоративном обучении стали перспективы карьерного роста (3,6%). Сотрудники организаций рассматривают участие в обучении как одно из условий должностного повышения, развития карьеры. Данное положение соответствует одной из функций корпоративного обучения, которая состоит в формировании кадрового резерва, а именно в подготовке сотрудников, готовых к вступлению в более высокую должность. Этот аспект важно учитывать при планировании содержания корпоративных обучающих программ – они должны предлагать сотрудникам инструменты выполнения новых профессиональных задач. Программы обучения, направленные на развитие потенциала сотрудников, на подготовку сотрудников к работе в новых условиях, могут быть названы «инновационными», в противопоставлении «поддерживающим», «сохраняющим» учебным мероприятиям [3].

Таким образом, мы рассмотрели мотивы участия в корпоративном обучении, которые могут быть названы внутреннеорганизованными [4]. Полученные с приме-

нением опросной методики результаты в целом соответствуют данным, полученным в результате опроса экспертного мнения. При этом экспертами были озвучены также и внешнеорганизованные мотивы. Такое рассогласование может быть рассмотрено с нескольких позиций. Во-первых, возможно рассмотрение обсуждаемой проблематики в терминах образования личностных смыслов в условиях внешней стимуляции поведения участников. Такая позиция созвучна позиции экспертов, которая заключается в том, что мотивация участия в корпоративном обучении может быть внешней по способу организации, но внутренней по содержанию. Во-вторых, вероятно, что примененный методический инструментарий не позволяет нам выявить реальные мотивы участников и дает лишь поверхностный «срез» декларируемых мотивов. Для уточнения полученной информации необходимо применение более «глубоких» методик, таких как глубинное интервью или проективные методики.

4. 2. 2. *Эмоциональное отношение к обучению и декларируемое поведение по отношению к корпоративному обучению*

По данным проведенного исследования, эмоциональное отношение сотрудников организаций к корпоративному обучению является по большей части положительным (57,7% упоминаний). Однако необходимо отметить, что также значительно распространенным является отрицательное и нейтральное отношение к обучению – 13,4% и 23,4% соответственно. Не смотря на это, 94% опрошенных сотрудников организаций выразило ту или иную степень уверенности в намерении посетить корпоративное обучение при возможности. Таким образом, в целом обучение рассматривается сотрудниками как достаточно привлекательное событие, что дает нам основания полагать, что обучение может выполнять функцию нематериального стимулирования сотрудников, что имеет значение при рассмотрении вопросов мотивации труда. Здесь же отметим следующий результат проведенного исследования: организации, предоставляющие своим сотрудникам возможность участия в корпоративных программах профессионального развития, достигают роста лояльности сотрудников к компании. В связи с этим в процессе организации обучающих программ важно помнить, что оно имеет не только практическую, но и символическую функцию. Обучение несет в себе информацию о том, как организация относится к своим человеческим ресурсам и как она готова использовать их потенциал.

Таким образом, в рамках проведенного исследования мы проанализировали содержание мотивации участников корпоративного обучения, а также рассмотрели специфику эмоционального отношения к корпоративному обучению и намерений участников посетить такое обучение. На основе полученных результатов может быть сделан вывод о том, что основными мотивами участия сотрудников организаций в корпоративном обучении являются следующие: приобретение новых знаний и навыков; общение с коллегами в неформальной обстановке; отдых, отвлечение от рутины и смена деятельности; экономия собственных денежных средств и экономия времени на поиск необходимой информации; перспективы карьерного роста после прохождения обучения. Анализ литературы по изучаемой проблеме дает нам возможность предположить, что тип мотивации участия в обучении во многом связан с его «действенностью» и степенью усвоения участниками материала. Предположение о связи выявленных в настоящем исследовании мотивов с эффективностью корпоративного обучения требует дальнейшей эмпирической проверки и является целью дальнейшего изучения объекта.

Кроме того, по результатам исследования возникает вопрос актуальности для сотрудников организации внешних моти-

вов участия в корпоративном обучении. Внешние мотивы были четко названы экспертами, но не были обозначены сотрудниками организаций, что предполагает дальнейшее уточнение особенностей внешней мотивации с применением других методик сбора данных.

Таким образом, по итогам проведенного поискового исследования сформулирована проблема и намечены цели дальнейшего исследования объекта. Полученные данные вносят вклад в развитие теоретических представлений о методах обучения в организациях и могут быть успешно использованы при организации и проведении корпоративных обучающих мероприятий.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аксенова, О. А. Корпоративные программы обучения – новый продукт на рынке образовательных услуг // Университетское управление: практика и анализ. – 2008. – №2.

2. Андреева, Г. М., Аксенова, Е. А., Базаров, Т. Ю. и др. Социальная психология: Практикум: Учеб. пособие для студентов вузов / под ред. Т. В. Фоломеевой. – М.: Аспект Пресс, 2006.

3. Базаров, Т. Ю. и Еремин, Б. Л., [ред.]. Управление персоналом: Учебник для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М : ЮНИТИ, 2002.

4. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003.

5. Климчук, В. А. Тренинг внутренней мотивации. – СПб.: Речь, 2006.

6. Легкая, Л. Е. Формирование эффективной системы обучения персонала в рекрутинговом агентстве // Государственное управление. Электронный вестник. – 2011. – № 27. – С. 1-17.

7. Лунёв, А. П. Управление знаниями в современной организации // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2010. – №4(25). – С. 59-64.

8. Магура, М. И., Курбатова, М. Б. Организация обучения персонала компании. – М.: Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2003. – (Б-ка журнала «Управление персоналом»).

9. Сидоренко, Е. В. Мотивационный тренинг. – СПб.: Речь, 2007.

10. Сидоренко, Е. В. Технологии создания тренинга. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.

11. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. – М.: Педагогика, 1986.

**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА
КАФЕДРА СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

УДК 159.9
ББК 88.62
Психология, педагогика

ПСИХОЛОГИЯ

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРПОРАТИВНОГО ТРЕНИНГА

Ю. К. Зубова

В статье обсуждается понятие эффективности корпоративного тренинга, обозначаются основные эффекты тренинга и базовые инструменты их анализа. Рассматриваются сложности, возникающие при оценке эффектов тренинга. В качестве способа оценки эффективности корпоративного тренинга предлагается методика измерения самоэффективности участников обучения.

Ключевые слова
Тренинг, корпоративный тренинг, эффективность тренинга, эффекты тренинга, валидность тренинга, самоэффективность

Мониторинг эффективности обучения в организации является крайне важной задачей. Обучение оказывает влияние на многие направления деятельности компании. О. А. Аксенова выделяет семь внутриорганизационных эффектов качественного корпоративного обучения,среди которых – увеличение эффективности работы сотрудников и сокращение штата, повышение качества обслуживания клиентов, рост сплоченности коллектива, снижение текучести персонала [1]. Таким образом, сфера влияния обучения в организации очень широка. При этом эффективность всего процесса обучения зависит от успешности каждого отдельного учебного мероприятия [3]. В современных организациях наиболее часто обучение проводится в формате корпоративного тренинга, который отличается от других форм внутрикорпоративного обучения:

1) ограниченностью целей, так как используется для достижения строго определенных, сравнительно узких целей; например, в качестве целей корпоративного тренинга могут быть обозначены следующие: повышение личной эффективности сотрудника; овладение профессиональным подходом к процессу управления; приобретение знаний и овладение навыками, необходимыми для выполнения специфических функций [9];

2) поведенческой направленностью, так как предполагает отработку определенных моделей поведения; тренинг дает возможность познакомиться с алгоритмами, приемами, и попрактиковаться в их использовании [1];

3) прикладным характером, так как больше, чем другие методы обучения, подчинен непосредственному решению прак-

тических задач [14].

Для описания результатов тренинга используются различные понятия: успешность тренинга, его результативность, эффективность и эффекты тренинга. Коротко рассмотрим специфику каждого из них.

Успешность тренинга представляет собой положительный результат деятельности, достойный признания как самой личностью, его достигшей, так и значимыми для нее людьми [12]. Результативность тренинга – это согласованное достижение в процессе обучения поставленных задач формирования определенного навыка в определенных временных и организационных условиях [7]. Данные конструкты, на наш взгляд, являются узкими и не позволяют исследователю всесторонне рассмотреть последствия тренингового воздействия.

Оценка эффективности тренинга, согласно Ю. М. Жукову, – область компетенции специалистов в сфере экономики и финансов, а не психологов [8]. В качестве иллюстрации способа оценки эффективности внутрикорпоративного обучения обратимся к теории человеческого капитала. Данная концепция основана на отношении к затратам на обучение как к прибыльным капиталовложениям. Знания и квалификация работников рассматриваются как приносящий доход капитал, а затраты времени и средств на приобретение этих знаний и навыков – инвестиции в него. При этом выделяются такие характеристики основного капитала, как цена приобретения, восстановительная и балансовая стоимость. На основе этих величин рассчитывается экономический эффект от вложений в развитие персонала [3]. Такого рода свидетельства эффективности тренинга мало что дают психологу для понимания того, за счет чего, собственно говоря, достигается прирост необходимых знаний и умений, каким образом формируются навыки и установки. Поэтому целесообразно использовать термин «эффективность» только как относительную категорию, указывающую на соотношение получаемых результатов с затраченными средствами, а результаты и следствия тренинга, рассматриваемые безотносительно к затратам, обозначить словом «эффекты» [8].

К аналогичному разделению, хотя и в другой терминологии, приходит Д. Ли. Автор заявляет, что слова «оценка» и «измерение» часто употребляются как синонимы, при этом важно, что, хотя эти конструкты связаны, это не одно и то же. Измерение – это процесс приписывания числовых значений различным аспектам тренинга. Он связан с получением данных о программе. Оценка, с другой стороны, это некоторая форма суждения о степени и характере воздействия тренинга. При этом в большинстве случаев это суждение базируется на данных, полученных в ходе процесса измерения, но это не существенно. Таким образом, измерение эффективности обучения и оценка его эффектов, с точки зрения Ли, дают исследователю разные результаты. Можно прийти к выводу или вынести суждение по какому-либо вопросу, вообще не имея о нем данных измерения. Так, например, даже не измеряя размеров стейка и не подсчитывая число картофелин на тарелке, можно оценить, вкусно приготовлено блюдо или нет. Однако когда выносятся такие суждения, следует осознавать, что они основаны на личных предпочтениях, и поэтому могут у разных людей различаться [11]. Согласно Ли, оценка тренинговой программы – не точная наука и должна быть осуществлена посредством субъективной оценки эффектов тренинга.

Таким образом, оценка эффективности тренинга является аналитической, количественной процедурой, в большей степени интересующей заказчика, чем участников и ведущих тренинга. Эффекты, напротив, качественно оценивают как позитивные, так и негативные последствия тренинга. Согласно Л. А. Петровской, эффекты – это то, что мы получаем в

результате использования метода, к чему в итоге сводится его применение с практической точки зрения [13].Поэтому мониторинг и оценка эффектов является одной из первоочередных задач тренера. В рамках данной работы мы будем рассматривать понятие эффективности корпоративного тренинга, имея в виду совокупность всех эффектов, которые соответствуют поставленным перед тренингом задачам. В таком ракурсе эффективность перестает быть «экономической», направленной на оценку целесообразности материальных средств величиной. В то же время, она отражает то, насколько эффекты тренинга положительны, и в какой степени ониотвечают поставленным задачам.

Соответственно, критерии оценки эффектов тренинга должны отражать сущность проведенного обучения.Согласно Л. А. Петровской, эффекты тренинга могут быть разделены на новые знания, умения и опыт [13]. Д. Ли разделяет результаты обучения на категории приобретения навыков, изменения установок и поведения, приобретения знаний [11]. Д. Киркпатрик в рамках своей знаменитой модели предлагает оценивать четыре типа результатов обучения: эмоциональную реакцию участников на обучение; степень усвоения обучающимися предложенных приемов и техник; применениеприобретенных знаний и навыков в работе; результат обучения для организации в виде увеличения ее прибыли, сокращения затрат, уменьшения текучести кадров, улучшения имиджа компании и др. [20].В самом общем виде эффекты тренинга могут быть разделены по критерию тех компонентов компетентности, на которые тренинг оказывает воздействие или в которых могут произойти изменения под влиянием тренинга [8]. Опишем базовые эффекты и способы их оценки.

1) ***Мнения.*** Одним из эффектов тренинга является формирование мнений о пройденном обучении, наличие субъективных впечатлений участников. Для оценки этой группы эффектов обычно применяются различного рода опросники, листы обратной связи; кроме того, для объективации субъективных мнений может быть использована групповая дискуссия или специальные упражнения. Данный вид оценки очень распространен, что частично связано с легкостью получения данных, низкой трудоемкостью. Существует мнение, что подобная оценка несколько поверхностна [10]. Действительно, оценка результатов участниками обучения носит отчетливо субъективный характер, поскольку сильно зависит от индивидуальной специфики: мотивации, особенностей восприятия, уровня подготовки, личных целей и задач [7]. Тем не менее, положительное отношение участников к тренингу является важным условием его эффективности. Кроме того, обратная связь от участников служит ценным источником для совершенствования практики тренинга [8]. В связи с этим ряд авторов уделяет существенное внимание данному типу оценки эффектов [6; 18].

2) ***Знания.*** На наш взгляд, что замер приращения знаний в качестве показателя эффективности тренинга не является в полной мере целесообразным. Получение знаний, то есть информации об опыте, не является основной целью тренинга как метода активного обучения. В разрезе оценки эффективности тренинга важно, что полученные знания способствуют изменению поведения. Таким образом, ценным является не объем полученных знаний, а способность их применения. Некоторые исследователи считают наиболее важным эффектом тренинга не прирост знаний, а их переструктурирование.

3) ***Умения.*** Отдельные приобретенные умения и навыки не характеризуют эффективность тренинга в целом: существует проблема переноса навыков, полученных в процессе обучения, за его пределы. Кроме того, со временем навыки могут стираться, если у человека не сформирована мотивация на их применение и со-

вершенствование.

4) ***Установки.*** Измерение изменений, произошедших в личностных диспозициях, связано со сложностью данных характеристик личности и недостатком методик их анализа.

Стремясь преодолеть ограничения, возникающие при оценке каждого из типов эффектов, некоторые авторы объявляют необходимым условием изменения поведения участников в ходе профессионального тренинга следующую последовательность действий: 1) усвоить знания; 2) сформировать умения на базе полученных знаний правильно оценивать поведение других людей (так называемые когнитивные умения); 3) выработать умения, самому адекватно действовать в той или иной профессиональной ситуации [2].

Другие авторы в своих работах утверждают, что в ходе краткосрочных тренингов не возрастает объем знаний, умений и навыков слушателей, а изменяются их профессиональные убеждения, то есть отношения к уже известной профессиональной информации и навыкам. С точки зрения С. А. Филина, по-настоящему эффективные тренинги не снабжают участника навыками, а выявляют их в человеке и направляют в русло его профессиональной деятельности. Это положение подкрепляется тем, что выработка навыка предполагает серьезный этап закрепления, – личной активности, который требует много времени. При этом роль преподавателя сводится к тому, что он является носителем профессиональных убеждений, а функция тренинга становится не обучающей, а стимулирующей.

Другой подход к оценке эффективности обучения связан с выделением эффектов обучения для разных субъектов процесса обучения: преподавателя, участника, заказчика [3]. Для преподавателя важным критерием эффективности является овладение участниками знаниями, умениями, навыками, а также активность слушателей в процессе занятий. Участник часто ориентируется на создавшуюся в процессе обучения атмосферу, возникший или пропавший у него интерес к теме тренинга, наличие конкретного представления о технологии работы. Заказчик оценивает обучение с точки зрения навыков, перенесенных в реальную деятельность.

Таким образом, оценка эффектов тренинга является комплексной и неоднозначной процедурой. Высочайший приоритет имеет использование корректных процедур оценки, направленных на фиксацию изменений именно в тех областях, на которые тренинг оказывает воздействие. Кроме того, Р. Бакли, Д. Кейпл и Д. Лидополнительно говорят о необходимости проверки валидности тренинга. «Валидность» в данном контексте означает следующее: когда оценка результатов основывается на некоторой форме измерения, это измерение должно устанавливать взаимосвязь причины и следствия. Проще говоря, это значит, что изменения в поведении могут быть вызваны иными факторами, отличными от тренингах [4; 11]. Р. Бакли и Д. Кейпл заявляют о необходимости процесса валидизации тренинга, предполагающего две части: внутреннюю и внешнюю валидизации. На практике эти две части тесно связаны между собой, и большинство тренеров рассматривает их как единую функцию. Внутренняя валидизация призвана оценить, достигло ли учебное мероприятие поставленных целей, т. е. должна ответить на вопрос: научились ли участники тому, чему их учили? Этот вопрос непосредственно касается оценки основных результатов-эффектов тренинга и уже обсуждался нами выше. В процессе внешней валидизации выясняется, могут ли бывшие ученики применить в реальной рабочей ситуации то, чему они научились на тренинге, другими словами, будет ли осуществлен перенос знаний и навыков в реальную жизнь. Авторы постулируют, что оценка эффектов тренинга должна производиться в соответствующих контекстах. Так, Р.

Бакли и Д. Кейпл, рассматривая ситуацию оценки умений, приобретенных в процессе тренинга, заявляют о необходимости использования «практических тестов». Практические тесты, по мнению авторов, показывают, способен ли ученик успешно применить на практике свои знания и умения. В качестве примера контрольного задания Р. Бакли и Д. Кейпл приводят проверку навыка обрезки розового куста: если ученика просят устно или письменно описать, как производится обрезка розового куста, это не помогает оценить, может ли ученик выполнить обрезку на практике [4]. К. Торн также рассматривает эффективность участников в выполняемой деятельности (в бизнесе) и обратную связь участников тренинга как основные критерии оценки системы обучения персонала [15]. Однако возможность проверки приобретенных участниками навыков в реальной деятельности, ввиду своей сложности и трудоемкости, предоставляется далеко не всегда. Еще более сложной оказывается проверка «действенности» приобретенных в процессе тренинга знаний и установок.

Таким образом, перед тренером возникает задача оценки внешней валидности проведенного обучения: необходимо понять степень переноса полученных участниками навыков в реальную деятельность, не прибегая при этом к дорогим и трудоемким процедурам. Эта задача может быть решена с помощью конструкта самоэффективность(self-efficacy), разработанного в рамках концепции А. Бандуры [5]. Самоэффективность представляет собой ожидание собственной эффективности, или убеждение индивидуума в том, что он способен успешно осуществить поведение, необходимое для достижения желаемых результатов. Согласно Бандуре, силу убежденности человека в собственной эффективности определяет тот факт, будет ли он что-либо предпринимать при конкретных обстоятельствах. Высокая оценка личностью собственной эффективности не только снижает прогностические страхи и торможения, но и оказывает влияние на предпринимаемые попытки и прилагаемые усилия посредством предвосхищения будущего успеха. Ожидание эффективности определяет, сколько усилий затратит индивидуум, как долго он сможет противостоять препятствиям, выдерживать враждебные обстоятельства и неприятные переживания. Чем выше ожидания эффективности, тем более активными становятся усилия [5]. Таким образом, потенциал конструкта самоэффективность заключается в том, что оно интегрирует в себе когнитивные представления о собственных способностях, реальные действия и экологические требования, связанные с особенностями конкретных задач.

Представление о собственной эффективности связано с реальным поведением человека. Так, высокая самоэффективность, связанная с ожиданием успеха, обычно приводит к хорошему результату, и, напротив, низкая самоэффективность приводит к неудаче [5]. Данное положение нашло подтверждение в многочисленных экспериментальных исследованиях [21].

Таким образом, оценив разницу в оценках самоэффективности участников до и после обучения, тренер фактически получает информацию об изменении их реального поведения под воздействием тренинговой процедуры. Формат методики, принятый в исследованиях самоэффективности, является лаконичным и отличается простотой конструирования. Традиционно опросная методика состоит из нескольких утверждений, каждое из которых имеет незаполненное пространство. Задача респондента – «ответить» на утверждение, заполнив свободное пространство, то естьвписав туда некоторое число в пределах от 0 до 100, так, чтобы это утверждение в максимальной степени характеризовало респондента. Например, «Узнать мнение подчиненных по важному вопро-

су я смогу не менее успешно, чем 60% моих коллег». Каждый из полученных ответов является оценкой самоэффективности респондента по определенному критерию.

Важно отметить, что содержание части утверждений непосредственно связано с содержанием программы обучения; остальные утверждения относятся к областям, не затронутым в целях и задачах обучающего мероприятия. Такое разделение проводится для обеспечения внутренней валидности теста: разделяя пункты опросника на две группы, мы выявляем причинно-следственную связь между фактом прохождения обучения и фактом изменения самоэффективности его участников в сферах, на которые тренинг оказывает воздействие. При этом очевидно, что инструмент оценки эффективности должен соответствовать обучающему событию: для разных обучающих программ необходимоприменять разные вариации методики.В результате, на основе полученных значений, выявляются показатели специфической (относящейся к содержанию обучения) и общей (не относящейся к содержанию обучения) самоэффективности респондента до и после обучения, что позволяет отследить произошедшие по итогам тренинга изменения.

Таким образом, несмотря на важность вопроса, оценка эффективности является одной из недостаточно проработанных проблем современного корпоративного тренинга. При оценке эффектов обучения тренер сталкивается с рядом трудностей. Во-первых, необходим выбор специфических для каждого тренинга критериев и методов оценки, позволяющих зафиксировать изменения именно в тех областях, на которые тренинг оказывает воздействие или в которых могут произойти изменения под влиянием тренинга. Во-вторых, оценку необходимо проводить в реальной рабочей ситуации, на практике, что часто является сложной и энергоемкой задачей. В-третьих, эффекты тренинга бывает сложно отделить от результатов других агентов влияния. Возникает необходимость поиска альтернативных инструментов оценки результатов тренингового воздействия. В контексте данной проблематики мы обратились к понятию самоэффективность, разработанному А. Бандурой и рассматриваемому рядом авторов как важный личностный предиктор реальных достижений. Методика оценки самоэффективности участников позволяет оценить внутреннюю и внешнюю валидность тренинга, и таким образом измерить эффективность обучения. Конструкт самоэффективность имеет большой потенциал, с чем связана его возвращающаяся популярность среди исследователей [17; 19].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аксенова, О. А. Корпоративные программы обучения – новый продукт на рынке образовательных услуг // Университетское управление: практика и анализ. – 2008. – №2. – С. 102-112.

2. Ахмадиева, Л. Р., Чернышева, О. Н. Формирование поведенческих умений в ходе профессионального тренинга // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России. Материалы межрегиональной научно-практической конференции 17-20 ноября 2005 года. – 2005. – С. 35-36.

3. Базаров, Т. Ю., Еремин, Б. Л., [ред.]. Управление персоналом: Учебник для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ, 2002.

4. Бакли, Р., Кейпл, Д. Теория и практика тренинга. – СПб.: Питер, 2002.

5. Бандура, А. Теория социального научения. – СПб.: Питер, 2002.

6. Бурнард, Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. – СПб., 2002.

7. Жадько, Н. В. Технология оценки результатов интенсивного бизнес обучения (тренинга) // Вестник УРАО. – 2011. – №1. – С. 160-164.

8. Жуков, Ю. М. Коммуникативный тренинг. – М.: Гардарики, 2003.

9. Казанцев, А. К. Практический менеджмент: В деловых играх, хозяйственных ситуациях, задачах и тестах / А. К. Казанцев, В. И. Подлесных, Л. С. Серова. – М.: Наука, 1999.

10. Кларин, М. В. Корпоративный тренинг от А до Я. – М., 2002.

11. Ли, Д. Практика группового тренинга. – СПб.: Питер, 2001.

12. Меньшикова, Е.А. Психолого-педагогические аспекты успешности обучения // Вестник ТГПУ. Серия: ПСИХОЛОГИЯ. – 2007. – № 10(73).

13. Петровская, Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: МГУ, 1989.

14. Пугачев, В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: [учебник для вузов] / В. П. Пугачев. – М.: Аспект Пресс, 2002.

15. Торн, К., Маккей, Д. Тренинг. Настольная книга тренера. – СПб.: Питер, 2001.

16. Филин, С. А., Филина, Т. В. Оосбенности внутрикорпоративных систем обучения взрослых // Человек и образование. – 2008. – № 3(16). – С. 45-48.

17. Bell, B. S., Kozlowski, S. W. Goal orientation and ability // Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge. – 2002. – Т. 87. – С. 497-505.

18. Campbell, C. P. Training course // Program evaluation: principles and practices. – 1998. – Т. 22. – № 8.

19. Dilley, J. A., Reuer, J. R. и Colman, V. Steps to a Healthier Washington // From Making Pamphlets to Making Policies: Results From a Collaborative Training to Increase Knowledge, Motivation, and Self-Efficacy for Achieving Public Health Policy and Systems Change. – April 2009. – Т. 10. – № 2. – С. 138-145.

20. Kirkpatrick, D. L. Techniques for evaluating training programmes // Journal of the American Society of Training Directors. – 1959.

21. Stajkovic, A. D., Luthans, F. Self-Efficacy and Work-Related Performance // A Meta-Analysis. – 1998. – Т. 124. – №2, – С. 240-261.

УДК 159.922.6
ББК 88.8
Возрастная психология, психология развития

ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К РАЗВИТИЮ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Т. В. Коваль

Статья посвящена проблеме влияния социально-психологических факторов на развитие предрасположенности подростков к компьютерной зависимости. В статье представлены результаты исследования мотивационной сферы подростков, склонных и не склонных к развитию компьютерной зависимости. Подчеркивается важная роль особенностей мотивационного профиля, при наличии которых потребность подростков в межличностном общении замещается виртуальным общением в Интернет-пространстве и тем самым у подростков возрастает риск формирования предрасположенности к компьютерной зависимости.

Ключевые слова
Компьютерная аддикция, подростковый возраст, мотивационная сфера, общение, развитие

Одна из наиболее актуальных областей психологии в настоящее время – это психология зависимости. В развитых странах мира и России отмечается резкое увеличение числа лиц с аддиктивным поведением. Среди аддиктивных форм поведения различают химические аддикции от психоактивных веществ и нехимические (поведенческие или эмоциональные) аддикции (азартные и компьютерные игры, работоголизм, шопоголизм и т. д.). Одним из видов аддикций, получившим широкое распространение во всем мире в связи с компьютеризацией общества, стала компьютерная зависимость, которая, по мнению ряда исследователей, обусловливает развитие психопатологических изменений личности и ведет к нарушениям социальных норм поведения [1, с. 45].

М. Гриффитс предлагает операциональные критерии, в сумме определяющие зависимость [4, с. 414]:

а) приоритетность (salience) – излюбленная деятельность приобрела первостепенное значение и преобладает в мыслях, чувствах и поступках (поведении);

б) изменение настроения (mood modification) – относится к субъективному опыту человека и сопутствует состоянию поглощенности деятельностью (примерами могут служить состояние эмоционального подъема либо, наоборот, приобретения спокойствия при переходе к любимому занятию);

в) толерантность (tolerance) – для достижения привычного эффекта требуется количественное увеличение параметров

деятельности;

г) симптомы отмены (withdrawal symptoms) – возникновение неприятных ощущений или физиологических реакций при потере или внезапном сокращении возможностей заниматься любимой деятельностью;

д) конфликт (conflict) – относится ко всем разновидностям конфликтов: интрапсихическим; межличностным (с окружающими людьми); с другими видами деятельности (работа, социальная жизнь, хобби и интересы);

е) рецидив (relapse) – возврат к излюбленной ранее деятельности, иногда после многолетнего абстинентного периода.

Термин «компьютерная зависимость» определяет патологическое пристрастие человека к работе или проведению времени за компьютером. В наше время термин «компьютерная зависимость» все еще не признан многими специалистами, занимающимися проблемами психических расстройств, однако сам феномен формирования патологической связи между человеком и компьютером стал очевиден и приобретает все больший размах. Помимо компьютерной зависимости, выделяют некоторые родственные виды зависимостей: Интернет-зависимость и игромания, которые, так или иначе, связаны с проведением длительного времени за компьютером. При обилии различных точек зрения специалисты достаточно едины в определении поведенческих характеристик, которые могли бы быть отнесены к этому феномену (или синдрому) [2, с. 112]. Среди них отмечаются:

– неспособность и активное нежелание отвлечься даже на короткое время от работы за компьютером, а уж тем более прекратить работу;

– досада и раздражение, возникающие при вынужденных отвлечениях;

– стремление проводить за компьютером все большее количество времени и неспособность спланировать время окончания конкретного сеанса работы;

– побуждение тратить на обеспечение работы в Интернете все больше денег, не останавливаясь перед расходованием припасенных для других целей сбережений или накоплением долгов;

– готовность лгать друзьям и членам семьи, преуменьшая длительность и частоту работы в Интернете;

– способность и склонность забывать при нахождении за компьютером о домашних делах, учебе или служебных обязанностях, важных личных и деловых встречах, пренебрегая занятиями или карьерой;

– стремление и способность освободиться на время работы за компьютером от ранее возникнувших чувств вины или беспомощности, от состояний тревоги или депрессии, обретение ощущения эмоционального подъема и своеобразной эйфории;

– нежелание принимать критику подобного образа жизни со стороны близких или начальства;

– готовность мириться с разрушением семьи, потерей друзей и круга общения из-за поглощенности работой в Интернете;

– пренебрежение собственным здоровьем и, в частности, резкое сокращение длительности сна в связи с систематической работой в Интернете в ночное время;

– избегание физической активности или стремление сократить ее, оправдываемое необходимостью выполнения срочной работы, связанной с использованием компьютера;

– пренебрежение личной гигиеной из-за стремления проводить все без остатка «личное» время, работая в Интернете;

– постоянное «забывание» о еде, готовность удовлетворяться случайной и однообразной пищей, поглощаемой нерегулярно и не отрываясь от компьютера; злоупотребление кофе и другими тонизирующими средствами.

Согласно статистике, разной степенью компьютерной зависимости страдает около 20% детей, имеющих постоянный до-

ступ к пользованию компьютером. Каждый пятый из них со временем самостоятельно справляется с этой проблемой, когда появляются другие интересы. Но остальным требуется помощь, ведь медики и психологи давно считают этот вид зависимости очень похожим на наркоманию, когда человек ни дня не может обойтись без привычного занятия.

Компьютерная зависимость рассматривается как альтернативная форма адаптации некоторых подростков к жизненным условиям, средство их самореализации и эмоционально-психической регуляции. В то же время игровая компьютерная зависимость, как и любая форма поведенческой аддикции, имеет разрушительные последствия для формирующейся личности младшего подростка и его социальной адаптации. Чрезмерное увлечение компьютерными играми проявляется в негативных изменениях поведения, мотивации, эмоционально-аффективной сферы подростка, в снижении успеваемости в школе, ухудшении физического самочувствия.

Тем не менее, несмотря на повышающуюся активность в исследованиях по компьютерной зависимости, до сих пор нет единого мнения относительно правомерности постановки самой проблемы. И если изучением вопроса компьютерной зависимости за рубежом стали заниматься еще в середине 90-х годов, то для России данная отрасль исследований относительно молодая и мало изученная. Специалистами отмечается, что на процессе образования поведенческих нарушений, в том числе аддиктивных расстройств, может оказывать влияние достаточно большой круг культурных, экономических, социальных, медицинских, педагогических факторов [3, с. 123]. Риск формирования компьютерной зависимости зависит как от патологических особенностей личности (шизоидные, неустойчивые, сензитивные и др. черты), так и от средовых психотравмирующих факторов. При этом едва ли не наибольшее внимание общества вызывают потенциально негативные аспекты применения информационных технологий, в особенности детьми и подростками.

Однако, о влиянии психологических факторов при анализе причин аддиктивного поведения детей, планировании профилактических и коррекционных мероприятий часто лишь упоминается и признается, но, фактически игнорируется. Между тем некоторые возрастные и личностные особенности подростков могут становиться факторами риска развития компьютерной зависимости. Например, мотивационные тенденции подростков, имеющие регрессивную направленность, которая характеризуется доминированием поддерживающих мотивов над развивающими, не способствуют формированию необходимых коммуникативных навыков и являются предпосылкой к удовлетворению потребности в общении в виртуальном мире.

С целью проверки этого предположения в 2010-2012 гг. нами было проведено исследование в общеобразовательных школах города Москвы. Исследование проводилось в государственных образовательных учреждениях Северо-Западного Административного Округа среди учащихся VII-IX классов. Учащимся было предложено ответить на вопросы теста CIAS (Шкала Интернет Зависимости Чена в адаптации В. Л. Малыгина), направленной на выявление предрасположенности к компьютерной зависимости. Общая выборка составила 184 подростка в возрасте 13-17 лет. По результатам исследования испытуемые были разделены на две группы: подростки, не склонные к развитию компьютерной зависимости (НСКЗ) и подростки, склонные к развитию компьютерной зависимости (СКЗ). Первую группу составили подростки, которые показали низкий уровень предрасположенности к компьютерной зависимости, – 112 подростков. Вторая группа была сформирована из подростков, попавших

в группу риска по развитию компьютерной зависимости, – 72 подростка.

Для исследования мотивационной сферы нами была использована методика «Диагностика мотивационной структуры личности» (В. Э. Мильман), которая позволяет изучать мотивационные и эмоциональные профили личности школьника в различных сферах жизнедеятельности. Опросник состоит из семи мотивационных шкал: поддержание жизнеобеспечения (шкала «П»); комфорт (шкала «К»); достижения социального статуса (шкала «С»); общение (шкала «О»); общая активность (шкала «Д»); творческая активность (шкала «ДР»); социальной полезности (шкала «ОД»).

В основе исследовании была использована дифференциация мотивации, разработанная А. Маслоу, различающая мотивы «дефицита» и мотивы «роста». Мотивы «дефицита» возникают, когда ребенок испытывает неудовлетворенность, недостаток в определенных условиях существования и функционирования. Удовлетворение такого мотива влечет за собой чувство расслабления, снижения напряжения, достижения эмоционального равновесия. Неудовлетворение влечет еще большее напряжение, нарастание чувства дискомфорта. Реализация мотива «дефицита» в некоторой степени зависит от среды и осуществляется достаточно однообразно, чаще всего стереотипными путями. Наиболее характерными мотивами «дефицита» являются мотивы, связанные с жизнеобеспечением, комфортом и безопасностью, а также условиями социального существования и взаимодействия с окружающими.

Возникновение мотивов «роста», как правило, не связано с ощущением недостатка. Удовлетворение таких мотивов длительно, и само чувство удовлетворения непосредственно включено в структуру активности. Появляющееся в ходе реализации мотива напряжение воспринимается ребенком, как естественное. Неудовлетворение мотива «роста» не обязательно сопровождается неприятными переживаниями. Реализация названного мотива в значительной степени определяется индивидуально-психологическими характеристиками ребенка и совершается достаточно разнообразными средствами. Наиболее типичные мотивы «роста» связаны с творческими процессами, с потребностями самореализации и самоактуализации [3, с. 224].

В ходе анализа результатов эмпирического исследования были получены следующие данные (Табл. 1).

Таблица 1

Результаты исследования мотивационной структуры личности в двух группах испытуемых

	Шкалы мотивационного профиля						
Группа	П	К	С	О	Д	ДР	ОД
СКЗ	22,1	21	17,65	17,75	21,25	15,35	19,9
НСКЗ	19,1	18,4	18,65	16,9	17,75	15,65	21
t эмп	3,2**	3,6***	1,8	0,9	3,6***	0,3	1,1
t крит при p=0,05 = 2,02*							
t крит при p=0,01 = 2,71**							
t крит при p=0,001 = 3,55***							

По результатам исследования мотивационной структуры личности обнаружены статистически значимые различия по таким шкалам мотивационного профиля как (Рис. 1):

– мотив поддержания жизнеобеспечения (П),

– мотив комфорта (К),

– мотивация общей активности (Д).

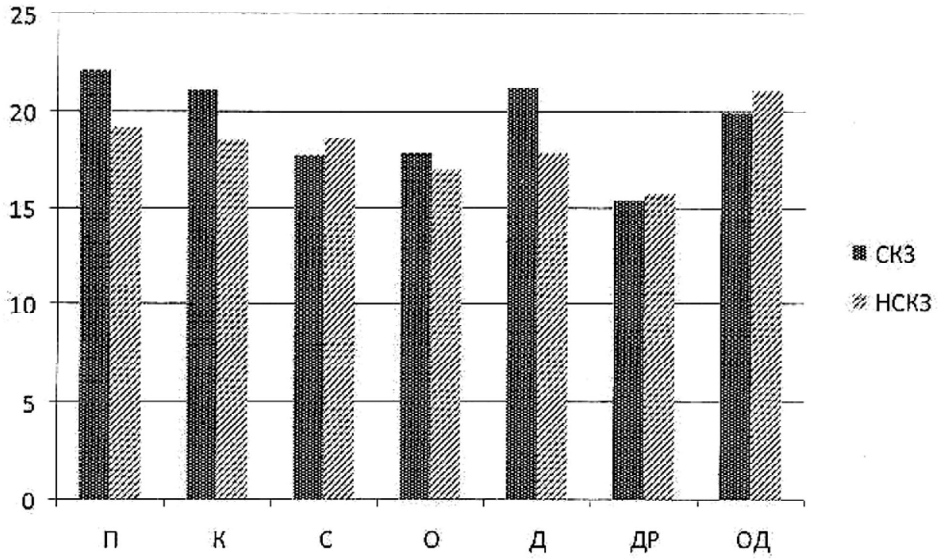

Рис. 1. Диаграмма результатов сравнения двух групп испытуемых по методике изучения мотивационной сферы личности (В. Э. Мильман)

Мотивационные тенденции подростков, склонных к развитию компьютерной зависимости, имеют четко выраженную регрессивную направленность, т. е. характеризуются доминированием поддерживающих мотивов над развивающими. Такую мотивационную структуру можно определить, как потребительскую (регрессивный профиль), выполняющую, главным образом, обеспечивающую, а не развивающую личность функцию. Это свидетельствует о неудовлетворенности потребностей в безопасности (стремление к защите от неустроенности, страха и гнева) и в социальных связях (стремление к социальной присоединенности, идентификации, насыщению желания в любви и нежности). Также у большинства подростков присутствует мотивационный профиль уплощенного типа. Такой профиль характеризуется достаточно плоским, маловыразительным профильным рисунком без отчетливых подъемов и спусков и отражает недостаточную дифференцированность мотивационной иерархии личности, ее бедность, что отражает неудовлетворенность или неуспешность подростков во многих сферах.

По сравнению с иерархией мотивов сверстников, не склонных к развитию компьютерной аддикции, у предрасположенных к этому подростков мотив общения (характерный для многих подростков), находится не на лидирующей позиции. Это подтверждает тот факт, что хотя межличностное общение и является ведущей деятельностью для подростков, у подростков, предрасположенных к компьютерной зависимости в силу их личностных особенностей эта потребность удовлетворяется в основном с помощью компьютера, что, безусловно, снижает ее ценность в общей структуре.

Исходя из результатов исследования, можно предположить, что в основе программ коррекции компьютерной аддикции

среди подростков должны лежать данные об особенностях их личностного развития, негативно влияющих на построение межличностных отношений со сверстниками. Судя по результатам исследования, «психологическими мишенями» для такой работы с подростками должны стать: умение выстраивать конструктивные отношения со сверстниками, умение реализовывать свои лидерские качества, способность участвовать в совместной деятельности, поддержание у подростка адекватной самооценки. Если конструктивные отношения со сверстниками у подростка отсутствуют, то может сформироваться серьезный внутренний конфликт, вызванный противоречиями между требованиями других людей и своими собственными возможностями. Этот конфликт нарушает эмоциональный комфорт, тормозит гармоничное развитие личности, что, в свою очередь, может привести к бегству в виртуальную реальность, где процесс общения может протекать более безопасно. Такая форма поведения может закрепляться, приводя к развитию аддиктивного поведения.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 1. – С. 90-100.

2. Егоров А. Ю. Нехимические зависимости. – СПб.: Речь, 2007.

3. Фурманов И. А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста. – Мн.: НИО, 1997. – 198 с.

4. Griffiths M. D. Internet addiction – time to be taken seriously? // Addiction Research. – 2000. – V. 8. – №5. – PP. 413-419.

**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА
И ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ, г. МОСКВА**

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9
ББК 88.5
Психология

РИСК КАК СОЦИАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ И НАУЧНОЕ ПОНЯТИЕ

С. И. Лукьянов

Статья посвящена анализу риска как социального явления. Проведен анализ основных определений риска, выделены основные элементы, которые составляют сущность понятия «риск». Рассмотрены основные признаки классификации рисков. Предложено учитывать в ходе управленческой деятельности характерные свойства риска при реализации реформаторского решения.

Ключевые слова
Риск, социальный риск, классификация рисков, ситуация риска, управленческое решение

Интересы осуществления реформ в стране, в том числе в Вооруженных Сил РФ, предполагают анализ и оценку тех факторов, что ослабляют или подрывают их. Так, не всегда удается заранее точно просчитать, как скажутся на безопасности страны те или иные новации. В подтверждение можно сравнить объявленные цели и полученные результаты образования СНГ, приватизации, военной реформы и т. д. В 21 веке расширение предметной области риска связано с увеличением удельного веса вредного производства, ростом взаимозависимости различных сфер и видов человеческой деятельности. Для российской действительности возрастание риска связано с интеграцией в мирохозяйственную систему. Растущая открытость нашей экономики, отмечал Д. А. Медведев, является для нас сегодня безусловным благом. Но она приносит не только значительные выгоды, но и риски. За прошедший год наши граждане почувствовали их на себе. Рост цен на продовольствие, спад на фондовом рынке – это болезни, «приехавшие» к нам, прежде всего, из-за границы [1. С. 48].

В рамках данной статьи нас интересует риск как социальное явление.

Для начала необходимо определиться в терминологии.

В словаре Даля обсуждается два оттенка этого слова. В первом случае, рисковать значит пускаться на удачу, отважиться, отдать себя на волю случая, надеясь на счастье (отсюда - рискнем!). Во втором варианте, рисковать – подвергаться известной опасности, превратности, неудаче.

В контексте количественной оценки риска, риск – это вероятность того, что произойдет некоторое последствие. Обычно риск выражается здесь как средняя за некоторый период (например, ежегодная) вероятность нежелательного со-

бытия, которое может произойти с индивидом в силу специфики той ситуации, где он находится (например, опасная работа).

«Риск – возможная опасность неудачи предпринимаемых действий, сами действия, связанные с такой опасностью. Различают риск безрассудный, когда надежда возлагается на счастливый случай и риск осознанный, имеющий в своей основе расчет, на котором ожидается вера в успех. Понятие риска используется в теории игр и в теории выработки решений» [2. С. 477].

Из приведенных определений следует, что на сегодняшний день нет однозначного понимания сущности риска. Дело в том, что явление это многогранно, а порой имеет несколько несовпадающих, или же вообще противоположенных реальных основ.

Иными словами, под риском понимается «деятельность, связанная с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи и отклонения от цели» [3. С. 19]. Здесь следует отметить, что риск, если не стремление, то готовность к нему заложены в природе человека. Строго говоря, умение и желание пойти на риск базируется на всеобщем свойстве человеческой натуры – страсти к игре. Об этом писал Й. Хейзинга: «Элемент страсти, удачи, риска одинаково свойственен и экономическому предприятию и игре. Чистое стяжательство не рискует и не играет» [4. С. 152]. Те, кто не рискует, оказываются позади. Принявшие правильное решение процветают. Ошибившиеся – уступают место тем, кто успел. Правила, отмечает он, конечно, жесткие, но не найдено других способов обеспечить процветание. На этом выгадывает все общество. В различных сферах риск имеет разную природу. В предпринимательской деятельности, например, немецкий ученый Х. Крупп выделяет несколько групп рисков: риск, обусловленный рыночной конъюнктурой; риск возможных забастовок; риск из-за трудностей управления системой ввиду ее сложности; риск, связанный с сохранностью вложений капитала.

В зарубежной практике риск часто понимают как вероятность определенных ограничений в реализации желательных событий и их нежелательных последствий, связанных с «потерями», ущербом. Соответственно, говорят об уровне или степени риска. Необходимость в оценках риска возникает, когда ставится задача выбора в условиях, где желательно снизить уровень неопределенности. Противоречивость ситуации связана с тем, что стремление свести риск до минимума порождает осторожность и выжидательность. Готовность не бояться риска выливается в волюнтаризм и авантюризм.

Риск может быть вызван одной или несколькими причинами и в случае возникновения может оказывать влияние на один или несколько факторов.

При этом все множество рисков, которым в действительности или потенциально подвергается человек, может быть поделено в зависимости от того, подвергается ли им человек преднамеренно или нет.

Это социальные риски, объектом которых человек становится без собственного умысла (например, в результате непродуманной пенсионной реформы или от загрязнения атмосферы), и индивидуальные риски, выбранные сознательно (например, курение).

Социальный риск – вероятность потери (снижения) уровня качества жизни, возникновения соответствующего дефицита смысла жизни человека, что может привести к политической нестабильности в обществе. Социальный риск – риск потери смысла жизни, чувства социальности; состояние невозможности жить, это в каком-то смысле «борьба против смерти внутри жизни».

Характерные особенности риска – неопределенность, неожиданность, неуверен-

ность, предположение, что успех придет.

Еще одно определение риска сопряжено с понятием «ситуация риска». Ситуацией, вообще, называется сочетание, совокупность различных обстоятельств и условий, создающих определенную обстановку для того или иного вида деятельности. Обстановка может способствовать или препятствовать осуществлению данного действия. При ситуации риска существует возможность количественно и качественно определять степень вероятности того или иного варианта и ей сопутствуют три условия:

• наличие неопределенности;

• необходимость выбора альтернативы (включая отказ от выбора), если возможность выбора отсутствует, то не возникает рискованной ситуации, а, следовательно, и риска;

• возможность оценить вероятность осуществления выбираемых альтернатив.

Ситуация риска качественно отличается от ситуации неопределенности. При ситуации неопределенности вероятность наступления результатов решений или событий в принципе установить невозможно. Следовательно, ситуация риска является разновидностью ситуации неопределенности, т.к. в ней наступление событий вероятно и может быть определено [4. С. 391].

Социологическая теория риска Н. Лумана напрямую связана с критикой рациональности современного общества. Социология, пишет Луман, должна поставить вопрос о том, «как общество объясняет и выправляет отклонение от нормы, неудачу или непредвиденную случайность. Эта темная сторона жизни, этот груз разочарования, когда ожидания ни к чему не приводят, должны стать более очевидными, чем сильнее наша надежда на нормальный ход событий». И далее: «Объяснение нарушения не может быть оставлено на волю случая: необходимо показать, что это нарушение имеет свой собственный порядок, так сказать вторичную нормальность. Таким образом, вопрос, как объясняются и как обходятся несчастья, содержит значительный критический потенциал – критический не в смысле призыва к отрицанию общества, подверженного несчастьям, а критического в смысле обострения обычно неочевидной способности проводить отличия. Дело заключается скорее в том, что мы можем познать нормальные процессы нашего общества, изучая, как общество пытается осмыслить свои неудачи в форме риска». Риск является обратной стороной нормальной формы, и «только при обращении к обратной стороне нормальной формы мы и можем распознать ее как форму» [7. P. VIII].

Учитывая вышесказанное, можно выделить основные элементы, которые будут составлять сущность понятия «риск».

1. Возможность отклонения от предполагаемой цели, ради которой осуществлялась выбранная альтернатива (отклонения как отрицательного, так и положительного свойства).

2. Вероятность достижения желаемого результата.

3. Отсутствие уверенности в достижении поставленной цели.

4. Возможность материальных, нравственных и других потерь, связанных с осуществлением выбранной в условиях неопределенности альтернативы.

Если риск не подкреплен расчетами, то он преимущественно заканчивается неудачей и сопровождается определенными потерями. Чтобы сгладить негативные явления, связанные с риском, необходимо выявить основные черты и источники его возникновения, наиболее важные его виды, допустимый уровень риска, методы измерения риска, методы снижения риска.

Принятие проекта, связанного с риском, предполагает выявление и сопоставление возможных потерь и доходов.

При этом, необходимо четко понимать, что проводимая реформа в ВС Российской Федерации предпринята с целью при-

ведения армии в соответствие с требованиями военных угроз современности и является уникальным проектом по созданию армии XXI века. И, как в любом проекте, составляющая риска может наращиваться исподволь, незаметно, а проявить себя неожиданно и резко в случае непредвиденного военного конфликта.

Риском можно управлять, т. е. использовать различные меры, позволяющие в определенной степени прогнозировать наступление рискового события и принимать меры к снижению степени риска. Эффективность организации управления риском во многом определяется классификацией риска.

Конечно, риска можно избежать, т. е. просто уклониться от мероприятий, связанных с риском. Однако, при проведении любых реформ стремление избежать риска зачастую означает отказ от их проведения. Хорошая поговорка гласит: «Кто не рискует, тот ничего не имеет».

Системный анализ рисков позволяет сформировать их различные классификации. Под классификацией рисков следует понимать их распределение на отдельные группы по определенным признакам для достижения определенных целей. Научно обоснованная классификация рисков позволяет четко определить место каждого риска в их общей системе. Она создает возможности для эффективного применения соответствующих методов и приемов управления риском. Каждому риску соответствует свой прием управления риском.

Выделяют классификации рисков, основанные на различиях видах деятельности (финансовые риски, производственные риски, риски материально-технического снабжения и др.) Также риски классифицируют по областям их проявления (политические риски, социальные риски, природные риски и др.) Группы риска могут выделять и по другим специфическим признакам.

Квалификационная система рисков включает в себя категории, группы, виды, подвиды и разновидности рисков.

В зависимости от основной причины возникновения (базисный или природный признак), риски делятся на следующие категории: природно-естественные, экологические, политические, военные, социальные, транспортные и коммерческие.

В рамках дисциплины «Управление рисками» рассматривается классификация рисков, представленная на рисунке 1.

Рис. 1. Классификация рисков

Помимо вышеприведенной классификации, риски можно классифицировать по другим признакам. По последствиям принято разделять риски на три категории:

допустимый риск – это риск решения, в результате неосуществления которого предприятию грозит потеря прибыли; в пределах этой зоны предпринимательская деятельность сохраняет свою экономическую целесообразность, т. е. потери имеют место, но они не превышают размер ожидаемой прибыли;

критический риск – это риск, при котором предприятию грозит потеря выручки; иначе говоря, зона критического риска характеризуется опасностью потерь, которые заведомо превышают ожидаемую прибыль и, в крайнем случае, могут привести к потере всех средств, вложенных предприятием в проект;

катастрофический риск – риск, при котором возникает неплатежеспособность предприятия; потери могут достигнуть величины, равной имущественному состоянию предприятия. Также к этой группе относят любой риск, связанный с прямой опасностью для жизни людей или возникновением экологических катастроф.

Объективная теория риска основана на том, что в Гражданском Кодексе Российской Федерации под риском понимается риск убытков (п. 1 ст. 82, п. 1 ст. 87, п. 1 ст. 96), риск случайной гибели или повреждения имущества (ст. 211, 344, 459, 595, 600, 669, 696, 705, 741, 742), риск изменения обстоятельств (подп. 4 п. 2 ст. 451), риск случайной невозможности исполнения договоров (п. 3 ст. 769), риск гражданско-правовой ответственности (п. 2 ст. 929), страховой риск (ст. 945), риск выплаты страхового возмещения или страховой суммы (ст. 967). Все эти нормы объединяются наличием обстоятельств имущественных потерь, опасностей, грозящих субъекту [6. С. 454-455]. Коммерческие риски представляют собой опасность потерь в процессе финансово-хозяйственной деятельности. Они означают неопределенность результата от данной коммерческой сделки. По структурному признаку коммерческие риски делятся на имущественные, производственные, торговые, финансовые.

Имущественные риски – это риски, связанные с вероятностью потерь имущества гражданина-предпринимателя по причине кражи, диверсии, халатности, перенапряжения технической и технологической систем и т. п.

Производственные риски – это риски, связанные с убытком от остановки производства вследствие воздействия различных факторов и, прежде всего, с гибелью или повреждением основных и оборотных фондов (оборудование, сырье, транспорт и т. п.), а также риски, связанные с внедрением в производство новой техники и технологии.

Торговые риски представляют собой риски, связанные с убытком по причине задержки платежей, отказа от платежа в период транспортировки товара, непоставки товара и т. п.

Финансовый риск возникает в процессе отношений предприятия с финансовыми институтами (банками, финансовыми, инвестиционными и страховыми компаниями, биржами и др.). Причины финансового риска – инфляционные факторы, рост учетных ставок банка, снижение стоимости ценных бумаг и др.

Финансовые риски подразделяются на два вида:

риски, связанные с покупательной способностью денег;

риски, связанные с вложением капитала (инвестиционные риски).

Необходимо также остановиться на возможных направлениях развития рисков:

негативные риски – угрозы;

позитивные риски – благоприятные возможности.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что проблемой рисков и их

классификацией занимаются специалисты различных направлений, что приводит появлению все новых категорий и признаков их систематизации.

Однако устоявшихся критериев, позволяющих однозначно классифицировать все риски, не существует по ряду причин: специфике деятельности хозяйственных субъектов, многообразия социальных явлений, различных проявлений рисков и их всевозможных источников.

Таким образом, характерными свойствами риска, которые необходимо учитывать в ходе управленческой деятельности, при принятии решений являются:

1. **Неопределённость.** Риск существует тогда и только тогда, когда возможно не единственное развитие событий.

2. **Ущерб.** Риск существует, когда исход может привести к ущербу (убытку) или другому негативному (только негативному!) последствию.

3. **Наличие анализа.** Риск существует, только когда сформировано субъективное мнение «предполагающего» о ситуации и дана качественная или количественная оценка негативного события будущего периода (в противном случае это угроза или опасность).

4. **Значимость.** Риск существует, когда предполагаемое событие имеет практическое значение и затрагивает интересы хотя бы одного субъекта. Риск без принадлежности не существует.

Идентификация (установление) всех возможных рисков, выявление источников и причин риска, выявление практических выгод и возможностей негативных последствий, которые могут наступить при реализации содержащего риск решения, должны учитываться при осуществлении преобразований в стране, в том числе при реформировании Вооруженных Сил Российской Федерации.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Главные задачи развития страны: выступление Дмитрия Медведева на Пятом Красноярском экономическом форуме 15 февраля 2008 г. // Россия 2020. Главные задачи развития страны. – М.: Европа, 2008. – С. 48.

2. Военно-энциклопедический словарь / В 2-х томах. – Т. 2 / Редкол.: А. П. Горкин, В. А. Золотарев, В. М. Карев и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, «РИПОЛ КЛАССИК», 2001. – 816 с.

3. Риски и его роль в общественной жизни. – М.: Мысль, 1989. – С. 19.

4. Философия и кризис современной цивилизации. – М.: Луч, 1993. – С. 152.

5. Малинецкий Г. Г. (ред.) Управление риском. Риск. Устойчивое развитие. Синергетика. – М.: Наука, 2000. – С. 391.

6. Гражданский кодекс Российской Федерации. – http://www.st-standart.ru/laws/grkodeks2/grkodeks30_1.htm

7. Luhmann N. Risk: A Sociological Theory. – N. Y.: Walter de Gruyter, Inc., 1993. – P. VIII.

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ШКОЛА, г. МОСКВА

УДК 37.013
ББК 74.262
Педагогика

КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СТЕРЕОМЕТРИИ

Е. Л. Ситкин

Изучение стереометрии всегда вызывает трудности у учащихся, так как решение задач опирается на пространственные представления, развитые у большинства школьников в недостаточной степени. В этой статье рассматривается возможность формирования готовности учащихся к самостоятельной познавательной деятельности при изучении стереометрии и переходу на получение знаний более сложного содержания.

Ключевые слова
Когнитивное развитие, стереометрия

За последнее время произошли изменения в школьном образовании, требующие новых методик преподавания предметов. Это обусловлено в основном тем, что в России ввели стандарт второго поколения, основанный на деятельностном подходе к результату обучения, который, в первую очередь, предполагает развитие самостоятельности у учащихся, как при освоении предметного содержания, так и при оценке собственной деятельности. При этом самостоятельность понимается не только как черта характера, но и **способ деятельности**. Поэтому школа должна развить у ребенка навыки к **самостоятельной познавательной деятельности** для получения и совершенствования знаний на всем жизненном пути.

Самостоятельная деятельность формируется и развивается посредством решения различного рода задач, в том числе и математических. Задачи по стереометрии, не входившие в 80-90 годы прошлого столетия в систему итоговой аттестации, с введением ЕГЭ вошли в группу заданий, предназначенных для проверки знаний всех выпускников школ. Соответственно, возникает проблема развития самостоятельной познавательной и математической деятельности.

Отечественными психологами давно выявлены закономерности между развитием детей и их воспитанием и обучением. Представляя механизм развития, С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что дети «развиваются, воспитываясь и обучаясь, а не развиваются и воспитываются, и обучаются [7, 2. С. 70]. Это значит, что воспитание и обучение включаются в самый процесс развития ребенка, а не надстраиваются над ним». Необходимо руководство собственной познавательной деятельностью ребенка, чтобы обучение и воспитание достигали развивающего эффекта [2. С. 70]. Еще ранее Л. С. Выготский выдвинул идею об определяющей роли обучения в психическом (когнитивном) развитии, когда раскры-

вал влияние обучения на развитие с помощью введенного им понятия зона ближайшего развития. Рассмотрение этого понятия проведено чуть далее.

Вслед за Л. С. Выготским и В. С. Гончаровым мы рассматриваем «когнитивное развитие как аспект общего психического развития ребенка, связанный с изменением его когнитивных компетенций. Под когнитивной компетенцией мы понимаем характеристику готовности когнитивной структуры к изменениям» [2. С. 6]. Когнитивная структура является продуктом когнитивного развития. В нашем исследовании мы понимаем когнитивные структуры как формы организации личностью своего интеллектуального опыта, регулирующие ее познавательную активность при изучении стереометрии. При этом основным познавательным процессом во время самостоятельной деятельности является мыслительный процесс, и он должен претерпевать качественные изменения, переходя от простой к более сложной когнитивной структуре [2. С. 6].

Когнитивное развитие разделяется на два вида: *актуальное* и *зона ближайшего развития* (Л. С. Выготский). Актуальное развитие характеризуется уже сформированными когнитивными структурами и позволяет школьникам самостоятельно выполнять действия по решению задач. При создании первоначальной информации по стереометрии необходимо взять за основу *зону ближайшего развития* как вид когнитивного развития. Оно характеризуется еще не вполне сформированными когнитивными структурами и не позволяет обучаемым с самого начала самостоятельно выполнять действия при решении стереометрических задач, представляющих из математических задач наибольшую трудность. На начальном этапе, по утверждению Л. С. Выготского, «школьнику необходимо сотрудничество со взрослым и центральным моментом в обучения должна быть возможность подниматься в сотрудничестве на более высокую интеллектуальную ступень с помощью подражания» [1. С. 250], а в нашем исследовании – с помощью решения задач «по образцу». Поэтому *зоной ближайшего развития*, должна быть область доступных ребенку переходов к *актуальному* развитию [1. С. 250]. Под этой областью доступных переходов мы понимаем упрощенные приемы решения задач по стереометрии, рассчитанные на всех обучаемых, которые педагог должен показать учащимся на раннем этапе получения информации и которые должны формировать у учащихся максимальную готовность к переходу когнитивных структур на более высокий уровень.

Существует несколько показателей когнитивного развития. А. К. Маркова обобщила исследования и составила перечень, включающий 22 показателя [3. С. 12-14]. Но мы рассматривали модифицированный перечень В. С. Гончарова [2. С. 9] и отобрали три показателя, которые уже в необходимой и достаточной степени характеризуют готовность учащихся при изучении стереометрии перейти к самостоятельным формам мышления:

«– мыслительные операции: анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, конкретизация, сравнение, классификация (Н. А. Менчинская);

– качества ума: самостоятельность, глубина, критичность (З. И. Калмыкова);

– обобщенный перенос усвоенных знаний на новый материал по собственной инициативе, применение мыслительных операций в новых условиях (Е. Н. Кабанова-Меллер)».

Отечественными психологами Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном «не отождествлялись процессы обучения и когнитивного развития» [2. С. 67]. В их теории когнитивного развития усвоение материала должно сопровождаться овладением формами психической деятельности, что приводит к развитию учащихся.

Учитывая вышесказанное, нами выдвинуто определение **упрощенно-когнитивных**

приемов, определяющих область доступных переходов от *зоны ближайшего развития* к *актуальному* когнитивному развитию.

В данном исследовании под упрощенно-когнитивными приемами мы будем понимать познавательные приемы, которые, в силу своей упрощенности, могут служить основой единым алгоритмам решения задач, объединенных одной тематикой, дающим возможность школьникам универсального профиля самостоятельно, рационально и комплексно переработать предметный материал, избавиться от чувства тревожности, связанного с неумением решить задачу. На основе усвоенной базы знаний, постепенно отходя от алгоритмов, по собственной инициативе перейти к решению задач иными приемами, развивая самостоятельное мышление.

Предположительно, в ходе применения и усвоения упрощенно-когнитивных приемов учащиеся перейдут на другой качественный уровень в развитии самостоятельной деятельности.

Исследуем понятие интеллектуальной деятельности, являющей средством формирования и развития математических способностей обучаемых, чтобы окончательно сформулировать требования к упрощенно-когнитивным приемам и ожидаемым от учащихся результатам математической деятельности.

Выявлено, что некоторые психологические особенности: способность обобщения, способность к пространственным представлениям, способность к абстрактному мышлению – столь необходимые для успешного освоения стереометрии, – не являются непременными условиями эффективной деятельности, а одними из условий. Вот какие условия, описанные здесь, выдвигаются автором исследования, адресованные к большинству учащихся школ [5]:

1. Положительное отношение к математике;

2. Трудолюбие, целеустремленность, организованность, самостоятельность, настойчивость и чувство удовлетворения, радость творчества и открытия;

3. Наличия во время осуществления деятельности благоприятных психических состояний;

4. Наличия определенного набора знаний и навыков и умений в соответствующей области предмета;

5. Индивидуальные психологические особенности в умственной сфере.

Для успешного осуществления математической деятельности необходима совокупность качеств, где психологические особенности входят лишь в пятую группу. Сам собой напрашивается вывод, что в самостоятельной деятельности, в самоуправляемом процессе обучения, школьники имеют предпосылки для успешного творческого познания стереометрии при наличии совокупности упомянутых качеств. Учитывая, что алгоритмичность в решении математических задач обеспечивает более быстрое усвоение предмета учащимся универсального профиля, то упрощенно-когнитивные приемы обеспечат условия 2, 4, выдвинутые В. А. Крутецким. Конечно, многие решения не подчиняются алгоритмам, тем более в геометрии, но и в геометрии они имеют некое место и могут послужить базой необходимых знаний и умений для поиска «решений не подходящих под стандартное правило, что является существенной особенностью математического мышления» А. Н. Колмогоров [4. С. 9]. Рассмотрим те компоненты, выделенные психологами [5, 6, 8], которые характеризуют математические способности обучаемых и которые возможно развить как в з*оне ближайшего развития*, так и в *актуальном* когнитивном развитии.

В исследовании направляющим предложением для учащихся будут служить упрощенно-когнитивные приемы решения стереометрических задач, которым отведена роль развития в *зоне ближайшего развития* таких компонентов математической деятельности как: восприятие математического материала; способности к обобщению, к

оперированию числовой и буквенной символикой, сокращению мыслительных процессов. Затем уже, в *актуальном* когнитивном развитии гибкость мышления, способность к пространственным представлениям, способность к обратимости мыслительного процесса, математическая память на логические схемы и обобщения, способность «к правильно расчлененному логическому размышлению (А. Н. Колмогоров)».

Все вышесказанное, позволило выделить следующие требования к упрощенно-когнитивным приемам:

– они должны быть основаны на малом, но содержательном и доступном понятийном аппарате;

– подчинены единым алгоритмам, быть просты в применении, экономны во времени;

– обобщать максимально возможную стереометрическую тематику и решения относительно сложных стереометрических задач делать простейшими, как следствие, избавлять от чувства тревожности, связанного с неумением решить задачу;

– должны в возрастающей мере обеспечивать переход мыслительной деятельности разных по способностям к математике учащихся от *зоны ближайшего развития* к *актуальному* когнитивному развитию.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии // Собр. соч.: В 6 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

2. Гончаров В. С. Психология проектирования когнитивного развития: Монография. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. – 235 с.

3. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте / А. К. Маркова, А. Г. Лидерс, Е. Л. Яковлева. – Петрозаводск, 1992. – 180 с.

4. Колмогоров А. Н. О профессии математика. – М: Изд. МГУ, 1959. – 32 с.

5. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 416 с.

6. Лазурский А. Ф. Естественный эксперимент и его школьное применение. – Пг., 1918.

7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

8. Ярмоленко А. В. Об ошибках в определении способностей // Склонности и способности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1962. – С. 70-79.

РЯЗАНСКОЕ ВЫСШЕЕ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЕ КОМАНДНОЕ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ В. Ф. МАРГЕЛОВА

УДК 378.1
ББК 74.48
Педагогика

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. Н. Хрыканов

В статье представлено теоретическое обоснование необходимости развития творческого мышления будущих офицеров в процессе обучения в вузе построения педагогической модели развития творческого мышления в управленческой деятельности на основе деятельностного, прогностического и личностно-ориентированного подходов: определен порядок разработки педагогической модели, её структурных компонентов.

Ключевые слова
Модель, педагогическая модель, структура педагогической модели развития творческого мышления

Система подготовки офицерских кадров в Российской империи сложилась к началу XX века. В 1920-е – 30-е гг. характер военных действий определялся научно-техническим прогрессом, появлением новых видов вооружения и техники – танков и самолетов. На основе проведенного прогноза военные ученые определили характер и содержание будущих войн, их размах и роль в них танков, авиации и артиллерии. В результате этого предвидения в 1930-е годы была перестроена военная промышленность, развернулось строительство и подготовка армии к предстоящей войне. Это позволило создать основу военной экономики до войны, впоследствии выстоять и добиться победы в Великой Отечественной войне.

Также войны XX в. выявили возрастание роли военноначальников и командиров подразделений и частей. Генерал армии С. М. Штеменко отмечал важную роль предвидения в ходе принятия решения командиром. Он показал, что ряд командиров испытывали затруднения при выборе варианта решения, а другие, обладая даром предвидения, останавливались на одном варианте и быстро его реализовывали [2]. Способность командира предвидеть изменения обстановки в ходе предстоящих боевых действий имело первостепенное значение, сказывалось на результате.

При анализе боевых действий Второй мировой войны был выявлен ряд специфических факторов, учет которых командиром способствовал достижению успеха подразделений в бою: во-первых, увеличение объемов разрушений, гибели населения, охвата территории войной; во-вторых, военные действия велись не толь-

ко на суше и на море, но и под водой, и воздухе; в-третьих, возрастание роли командиров и их умения принимать нестандартные решения с учетом территориальных и климатических условий; в-четвертых, четкое определение решения, постановки задачи своим подчиненным; в-пятых, проявление творчества командиров при организации взаимодействия и ведения боевых действий [6].

Анализ боевых действий в Афганистане, Чечне, в локальных международных конфликтах, практики борьбы с терроризмом в Чечне показал те направления, которые необходимо совершенствовать в системе военно-образовательного процесса в высших военных учебных заведениях с учетом практики современных войн и вооруженных конфликтов.

По мнению В. В. Вылугина, Г. П. Куприянова, С. Г. Чекина с момента образования Вооруженных Сил Российской Федерации меры, направленные на совершенствование системы военного образования, не позволили создать эффективную и современную систему подготовки военных кадров [4].

Совершенствование системы подготовки военных кадров в современных условиях, повышение её эффективности приобретает важнейшее значение. От профессиональной компетенции, самостоятельности, активности будущего офицера зависят уровень боеспособности и боеготовности подразделений (частей, соединений) в условиях мирного и военного времени, темпы и качество освоения новейшего оружия и военной техники, овладения навыками управленческой деятельности и современными педагогическими моделями развития творческого мышления в образовательном процессе.

Основные положения по реформированию системы военного образования заложены в Концепции строительства Вооруженных Сил Российской Федерации до 2030 года, а также в Военной доктрине, где одной из задач определено повышение качества военного образования, подготовки кадров и наращивание военно-научного потенциала [7].

Решить данную задачу возможно только комплексно: во-первых, через мониторинг новых путей и способов решения управленческих задач; во-вторых, через повышение качества подготовки курсантов, в том числе с учетом исторического опыта обучения будущих офицеров в командных училищах; в-третьих, в необходимости создания педагогических моделей и технологий формирования, и развития профессионально-важных качеств будущего командира.

Система военного образования претерпела существенные изменения в ходе проведения военной реформы и перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) высшего профессионального образования. Положения ФГОС и Квалификационных требований к военно-профессиональной подготовке выпускника предусматривают высокий уровень мышления и профессионализма. Выпускник училища должен уметь: гибко адаптироваться в современных условиях реформирования армии, самостоятельно работать над совершенствованием профессионально-важных качеств, умело применять их на практике для решения управленческих задач в различных условиях с учетом возникающих проблем; самостоятельно, критически и логически мыслить, видеть возникающие в реальной действительности противоречия и, используя современные технологии, искать альтернативные пути для рационального решения; своевременно предвидеть и осознавать роль системно-научного знания для применения в своей профессиональной деятельности; генерировать новые идеи, творчески мыслить при решении управленческих задач; отбирать и анализировать, оценивать необходимые для решения определенной проблемы факты, явления, события в условиях ограниченного времени и ресурсов; уметь

вести поисково-аналитическую работу и прогнозировать развитие ситуаций в различных условиях; выдвигать гипотезы решения проблемы, делать необходимые обобщения, сопоставлять решение с аналогичными или альтернативными вариантами, устанавливать статистические закономерности, аргументировать выводы, применять полученные выводы для выявления и решения новых проблем; быть проницательным и коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, легко предотвращать или уметь выходить из любых конфликтных ситуаций; работать над развитием творческого мышления в управленческой деятельности с учетом своего интеллектуального потенциала [9].

Противоречие между постоянно возрастающими требованиями к выпускнику и увеличением объема информации в содержании учебных дисциплин, обуславливает создание особых организационно-педагогических условий, средств психолого-педагогического воздействия на обучаемого, построения учебного процесса на основе педагогической системы, включение обучаемого в субъект-субъектные отношения.

Ряд авторов уделяют внимание развитию творческого мышления через внедрение в практику обучения учебно-познавательных задач и заданий: Г. А. Балл, И. Я. Лернер, Е. И. Машбиц, Л. М. Фридман и др. Особый интерес представляют разработки систем профессионально-ориентированных межпредметных задач. Доказательством действенности средств оптимизации учебного процесса занимались И. Д. Зверев, В. М. Монахов, В. П. Шатух и др. Выявляет резервы развития мышления О. И. Кислякова.

И. А. Алехин, И. В. Биочинский, В. Н. Герасимов, Е. В. Дрозд и др. вскрыли основные тенденции, оказавшие как позитивное, так и негативное влияние на развитие военного образования в России, особенности подготовки офицерских кадров в вузах Российской империи.

Несмотря на богатство теоретических разработок, современная наука сталкивается со многими трудностями, возникающими при конструировании педагогической модели развития мышления и творчества курсантов в управленческой деятельности в различных условиях. Нами разработаны подходы к исследованию развития качеств творческого мышления курсантов в управленческой деятельности.

В ходе исследования на междисциплинарной основе рассматривались основные этапы работы курсантов на различных должностях с учетом специфики деятельности (рис. 1).

При конструировании педагогической модели развития творческого мышления курсантов в управленческой деятельности учитывали и совершенствовали организационно-педагогические условия обучения.

По мнению А. Б. Фомина, инновационная педагогическая модель включает в себя ситуационно-прогностический подход, направленность личности на информационно-коммуникативную деятельность (развитие информационной культуры) в системе непрерывного образования, цели и задачи, предполагаемые варианты поэтапного достижения результатов. В модели представлены взаимосвязанные блоки: целевой, методологический, концептуально-моделирующий, содержательно-операционный и критериально-результирующий. Определена структура и функции развития информационной культуры личности в системе непрерывного образования. Прогноз реализуется через построение математических моделей (аддитивной, пропорциональной и нелинейной) оценки развития информационной культуры личности в системе непрерывного образования [11].

Модель – аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности,

Рис. 1. Схема поэтапного исследования развития творческого мышления курсантов в управленческой деятельности

порождения человеческой культуры, концептуально-теоретического образования и т. п. – оригинала модели. Этот аналог служит для хранения и расширения знания (информации) об оригинале, конструирования оригинала, преобразования или управления им [10].

А. И. Богатырёв и И. М. Устинова разделяют модели на три вида моделей: физические (имеющие природу, сходную с оригиналом); вещественно-математические (их физическая природа отличается от прототипа, но возможно математическое описание поведения оригинала); логико-семиотические (конструируются из специальных знаков, символов и структурных схем) [1].

Деление данных видов достаточно условно, при этом педагогические модели в основном входят во вторую и третью груп-

пу перечисленных видов.

М. В. Буланова-Топоркова рассматривает создание педагогической модели через разработку целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения. В каждой педагогической системе осуществляется ряд следующих друг за другом этапов (моделирование, проектирование, конструирование), до достижения цели [7].

Данный подход к созданию педагогической модели позволяет ее рассматривать как динамичное явление, вскрывающие существенные связи и отношения в образовательном процессе, с возможность корректировки в зависимости от субъектно-объектных отношений, изменения условий и т. п.

В нашем исследовании педагогическая модель развития творческого мышления рассматривается как компонент управленческой деятельности, осуществляющий в ней аналитические и прогностические функции в процессе выполнения задач в мирное или военное время. Данная педагогическая модель основана на следующих педагогических подходах:

Личностно-ориентированный подход (В. А. Беликов, Е. В. Бондаревская, Е. С. Полат, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и другие) обогащает понятие «процесс развития культуры человека» представлениями о природе и условиях реализации данного процесса в психолого-педагогической системах [3, 4].

Особый интерес вызывает применение прогностического подхода в научных трудах Н. И. Калакова [4, 5], А. А. Регуш [9]. Прогностический подход позволяет: 1) оптимизировать процессы принятия решений; 2) развивать творческое мышление в управленческой деятельности.

Еще одним важным концептуальным положением проектируемый нами педагогической системы является деятельностно-прогностический подход к обучению, при котором процесс усвоения ЗУН курсантов идет совместно с преподавателями через целесообразную творческую деятельность, которая является основой педагогической модели развития творческого мышления.

Построение педагогической модели развития творческого мышления на основе деятельностно-прогностического подхода обладает рядом преимуществ:

– позволяет предвидеть и реализовать процесс усвоения профессиональных знаний и умений путем непосредственного включения курсанта в творческую деятельность по их усвоению;

– служит основой последовательного формирования профессионально-прогностических знаний для создания базы прогностического творчества на профессиональном уровне; создает основу ассоциативного творческого мышления и развития стиля творческого мышления;

– основан на теории психологии прогнозирования и развивающего эвристического обучения и потому создает методически прочную основу формирования прогностических способностей и профессиональных знаний, умений высокого уровня;

– на его основе осуществляется формирование соответствующих профессионально-прогностических важных качеств личности.

Каждый вид прогностической деятельности требует творческого мышления и наличия определенных личностных и профессионально важных качеств у курсантов в управленческой сфере.

На наш взгляд интеграция деятельностного и прогностического подходов позволяет обосновать мотивационные потребности и необходимые качества творческого мышления курсантов в управленческой деятельности.

Деятельностный, прогностический и личностно-ориентированный подходы позволяют, в совокупности, создавать индивидуальную траекторию обучения, учесть индивидуальные особенности

ЦЕЛЬ - развитие творческого мышления в управленческой деятельности

↓

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ

Социальный заказ: ФГОС, Квалификационные требования, нормативно-правовые акты Министерства обороны	Задачи: поэтапное развитие качеств творческого мышления в ходе подготовки в должностях командира отделения, взвода, роты.	Подходы: личностно-ориентированный; деятельностный; контекстный; прогностический.	Принципы: проблемность; прогностичность; профессиональная направленность; системность.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ

Организационные условия: гибкое планирование, возможность создания междисциплинарных модулей; включение мероприятий по подготовке ППС к инновационной деятельности; применение педагогических технологий; наличие научных школ как основы научных исследований; инструментарий.	Военно-образовательный процесс: учебная деятельность; воспитательная деятельность; научно-исследовательская деятельность.	Педагогические условия: подготовка педагогов, мотивация развития творческого мышления; создание атмосферы творчества на занятиях, выработка критериев и показателей развития творческого мышления, внедрение передового опыта и т.д.

↓

МЕТОДЫ:

Методы исследования: Эксперимент, анкетирование, тестирование, наблюдение, математическое моделирование на основе статистического материала	Методы обучения (проблемное, эвристическое, прогностическое): ролевые игры, мозговой штурм, решение творческих задач, с использованием имитационных и тренировочных средств и т.п.

ФОРМЫ:

Различные виды учебных занятий	Самостоятельная работа	Научно-исследовательская работа	Войсковая стажировка, практики, полевые выходы, решение комплексных задач	Выпускная квалификационная работа (ВКР)

↓

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ

Развитие творческого мышления в управленческой деятельности

в рамках одной дисциплинарной области	в ходе решения междисциплинарной задачной системы	в ходе специального комплексного модуля (горно-полевой выход, учения и т.д.)	в ходе стажировки (командира отделения, взвода)	в ходе решения воспитательных задач и научно исследовательских работ

Диагностика: анализ результатов профессионально-психологического отбора и успеваемости по годам обучения; результаты решения задачных (межпредметных) систем, комплексных модулей, стажировки; экспертная оценка ВКР; анализ службы выпускников.

Уровни качеств творческого мышления

алгоритмический	эвристический	продуктивный	креативно-прогностический

РЕЗУЛЬТАТ – повышение уровня развития качеств творческого мышления в управленческой деятельности на первичной офицерской должности

субъектов и объектов образовательного процесса, раскрыть индивидуальный потенциал каждого обучаемого [5].

Разработанная нами педагогическая модель, включает в себя: цели, объект, субъект, противоречия, основные подходы; приоритетные принципы; междисциплинарные задачные системы; выполнения должностных, специальных обязанностей и исследовательских работ; основные методы, средства и формы; диагностика, оценка и результат уровня развития творческого мышления курсанта в управленческой деятельности.

Таким образом, специфическая педагогическая модель – это отражающая особым образом сконструированная структура образовательного процесса, направленная на развитие творческого мышления курсантов в управленческой деятельности.

Внедрение в образовательную практику военного вуза педагогической модели развития творческого мышления курсантов в управленческой деятельности с учетом специфики действий подразделений ВДВ позволит повысить качество подготовки будущих офицеров к первичной командирской должности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Богатырев, А. И., Устинова, И. М. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность. – Екатеринбург: УТИСИ, 2010.

2. Военная история: Учебник для высших военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации. – М.: Воениздат, 2006. – 469 с.

3 Калаков, Н. И. Глобалистическая прогностика как междисциплинарная наука: на примере исследования прогнозирования социально-образовательных процессов / Н. И. Калаков. – изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Ульяновск: Ул-ГУ, 2008. – 588 с.

4. Калаков, Н. И. Концепция комплексного прогнозирования в стратегии развития образования в России. В 3 т. / Н. И. Калаков. – М., 2005. – 456 с.

5. Концепция строительства Вооруженных Сил Российской Федерации до 2030 года. – М., 2013. – 12 с.

6. Тематическая сборник боевых примеров из опыта Великой Отечественной войны и локальных войн (полк – армия) / под ред. В. А. Вострова. – М.: Военное издательство, 1989. – 120 с.

7. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / ред. М. В. Буланова-Топоркова. – М.: ИНФО, 2006.

8. Регуш, А. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.

9. Федеральные государственные образовательные стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 290301 «Управление персоналом». – Рязань: РВВДКУ, 2012.

10. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

11. Фомина, А. Б. Учреждение дополнительного образования детей: инновационная социально-педагогическая модель: учеб. метод. пособие / А. Б. Фомина. – М., 1996.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 811.161.1
ББК 83.3(2 Рос=Рус)6-8+83.3
Филология (литературоведение)

ТВОРЧЕСТВО БОРИСА ПАСТЕРНАКА В КОНТЕКСТЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Кандидат филологических наук Н. В. Лаврентьева

В статье рассматривается одна из наиболее актуальных проблем компаративистики: анализ особенностей многочисленных аллюзий, реминисценций, цитаций и «заимствований» в творчестве Б. Л. Пастернака.

Ключевые слова
Творчество Б. Л. Пастернака, компаративистика, воздействие и восприятие, интертекстуальность, традиция

Борис Пастернак – один из величайших поэтов русской литературы. Анализ его поэтического и прозаического наследия – одна из основных задач современной филологии. Все тысячелетия мировой культуры были в равной степени актуальны, остры и сиюминутны для Пастернака. Не случайно Анна Ахматова увидела в нем «вечного ребенка»:

Он награжден каким-то вечным детством,
Той щедростью и зоркостью светил
И вся земля была его наследством,
А он ее со всеми разделил. [1. С. 278].

Поэт интересовался историей, философией, музыкой, живописью. Выросший в семье художника и музыканта, молодой человек генетически был наделен тончайший вкусом, богатейщими творческими возможностями. В настоящей статье мы предполагаем систематизировать все возможные способы обращения Пастернака к «культурной памяти» и вопроизведения ее элементов в текстах.

Методологической базой нашей работы стали труды А. Н. Веселовского [4], В. М. Жирмунского «Гете и русская литература» [6] как опыт сравнительно-исторического анализа, работы Ю. М. Лотмана [7] и других ученых-филологов, объектом исследования которых стал феномен «культурного текста».

Биографы поэта, в том числе и Е. Пастернак, постоянно обращают внимание читателей на то, что Б. Л. Пастернак не сразу выбрал стезю Поэта, а выбирал между музыкой, философией, живописью. Надо отметить, что именно этот сложный выбор сыграл, как нам кажется, решающую роль в столь частом обращении к «чужим» культурным кодам. Исследователи не раз утверждают о «разрывах» Б. Пастернака с прошлым, отмечая, что каждый раз, поэт переживает «второе рождение». Нам представляется опрометчивым обозначать поиск «нового» «разрывом» со «старым», так как Пастернак использует свои увлечения, создавая эклектически

пестрые стихотворения, прозаические отрывки, в которых элементы музыки, живописи и архитектуры позволяют создать сложное произведение искусства, а не просто литературы.

Особенность Б. Пастернака в том, что в литературе, культуре прошлого он не просто видит «чужой» или «готовый» текст, а дает ему «второе рождение», не по-новому осмысливает «старое», а применяет его к современным условиям, включая в рамки современного этапа процесса русской литературы. Пастернак может обратиться к образам трагедии «Фауст» Гете, но как только он включает их в свою творческую парадигму, они перестают быть гетевскими образами, а становятся сложным, органичным, метафорическим целым, основу в котором составляет пастернаковское начало, а гетевское необходимо лишь для того, чтобы отразить то новое, что привнес русский поэт.

Начало XX века, рубежное время, отличается тем, что «явления общественной и художественной жизни развиваются в это время под знаком «синтеза» – синтеза искусства и жизни, синтеза разных искусств – музыки, театра, архитектуры» [5. С. 8]. Синтез, обусловленный как личными пристрастиями самого поэта, так и веяниями эпохи, позволил Пастернаку создать творческое пространство, в котором переплелись не только элементы совершенно различных отраслей гуманитарных знаний, но и реализовать культурные коды, сформировать творческую парадигму со множеством «цитатных вкраплений». Р. Барт утверждает, что «текст начала XX века представляет собой не монолитное художественное пространство, не линейную цепочку слов, выражающих единственный смысл, но многоуровневый организм, где сочетаются и спорят друг с другом различные виды письма, ни один из которых не является исходным: текст соткан из цитат, апеллирующим к сотне мировых литературных источников» [2. С. 388]. В статье «Без божества, без вдохновения» А.Блок заметил: «Русскому художнику нельзя и не надо быть «специалистом». Писатель должен помнить о живописце, архитекторе, музыканте; тем более – прозаик о поэте и поэт о прозаике... Так же как неразлучимы в России живопись, музыка, проза, поэзия, неотлучимы от них и друг от друга философия, религия, общественность, даже – политика. Вместе они и образуют мощный поток, который несет на себе драгоценную ношу национальной культуры» [5. С. 8].

В текстах Б. Пастернака интерес к мировой культуре реализуется путем использования, во-первых, многочисленных реминисценций и аллюзий: топонимические наименования, имена героев литературных произведений, композиторов, художников, писателей, поэтов, драматургов, обращение к классическим сюжетам, поэт включает не только упоминания ономастического характера, он включает в текст произведения элементы художественного полотна, музыкального произведения, спектакля и т. д.; во-вторых, включением в текст произведений элементов философского знания: обращения к Канту, Ницше, феноменологам и др.; в-третьих, в эпистолярном творчестве Пастернак создает образ Германии: мы можем интерпретировать его творчество с позиций имагологии; в-четвертых, можно, используя сравнительно-типологический метод, сопоставить творчество поэта с произведениями немецкой, французской, английской литератур, легко обнаружив при этом типологическое сходство; в-пятых, Пастернак оставил многочисленные комментарии, посвященные творчеству Шекспира, Гете, Сакса, Клейста; в-шестых, знакомый с европейскими языками, поэт включает в текст немецкие, французские, английские слова, предложения, эпиграфы, заглавия; наконец, Пастернак оставил десятки переводов с немецкого, английского, грузинского, французского и других языков.

Цитатным полем для поэзии Б.Пастер-

нака Н. А. Богомолов видит «не одно конкретное произведение или ограниченное их количество, а то, что можно назвать «мировым поэтическим текстом», то есть вся совокупность произведений мировой поэзии (как реально существующих, так и потенциально долженствующих быть написанными), из которых черпаются самые различные элементы собственного стихотворения» [3. С. 404]. Каждый из примеров требует частного комментирования и глубокого детального анализа.

Чаще всего Пастернак использует элементы «немецкого культурного текста»: Маргарита, Мефистофель, Вертер, Гете, Бетховен, Брамс, Вагнер, Марбург, Германия, Крысолов из Гамельна, Клейст, Сакс и т. д. Это можно объснить семейной традицией семьи Б. Пастернака, необычайным интересом самого поэта к культуре Германии, которая формировалась помимо семейного круга в атмосфере всеобщего увлечения немецкой философией, музыкой, искусством, ею был увлечен Скрябин – ставший во многом образцом для молодого Пастернака. Очень часто отвечая на вопросы анкет совершенно различного толка, последний среди любимых поэтов всегда называл Гете, Рильке, среди любимых композиторов – Вагнера, Бетховена, например:

На мессе б со сводов посыпалась стенопись,

Потрясшись игрой на губах Себастьяна... [8. С. 184]

В отрывке упоминается Иоганн Себастья Бах – величайший композитор Германии, автор многочисленных произведений для органа.

В творчестве Б. Л. Пастернака определенную функцию выполняют не только знаки немецкой культуры, органично, последовательно поэт включает в повествовательную или поэтическую ткань многочисленные реминисценции и аллюзии из русской классической, французской, английской, восточной литератур.

В одном из наиболее лирических стихотворений цикла «На ранних поездах» – стихотворение «Зима приближается» – Пастернак обращается к цитатному полю русской культуры. С помощью имен классиков русской литературы, русской живописи и русской музыки он создает не просто метонимимическое образование, а сложное целое, в котором оказываются задействованы все органы восприятия человека:

Октябрь серебристо-ореховый,
Блеск заморозков оловянный.
Осенние сумерки Чехова,
Чайковского и Левитана [9. С. 125]

Три символа русской культуры, близкие и созвучные друг другу современники, в творчестве Б. Пастернака воплощают определенный мотив – мотив осенней грусти, в едином порыве сплетаются музыка, слово и живопись: красота языка произведений Чехова, тихая грусть пейзажей Левитана и мелодичность красок музыки Чайковского.

В стихотворении «Любить, – идти, – не смолкнул гром...» поэт объединяет «немецкий культурный текст», «русский культурный текст» и «французский культурный текст». Имя Маргариты ассоциируется в первую очередь с трагедией Гете «Фауст», однако в данном стихотворении автор в качестве «чужого текста» представляет не текст трагедии, а либретто оперы Ш. Гуно «Фауст», более того «корчмарша» – действующее лицо оперы русского композитора Мусоргского, а валькирии вызывают ассоциации с творчеством Вагнера. Поэт, объединяя персонажей различных опер, старается донести до нас тот восторг, тот эмоциональный накал, который рождает в лирическом герое музыка, но имена позволяют конкретизировать адресатов восторга, создать культурный прецедент.

В стихотворении «Возможность» Пастернак включается в своеобразную игру с читателем. Фамилия лирической героини – Гончарова, что весьма тонко обыгрывается поэтом. Во-первых, это знако-

мая Пастернака художница Н. С. Гончарова, но так как в стихотворении фигурирует памятник А. С. Пушкина, упоминается дуэль, метель и бессмертие, читатель воспринимает ее только в ассоциации с великим поэтом, современница Пастернака превращется в Наталью Гончарову – жену поэта.

Пастернак вводит цитацию и в заглавия произведений. Например, «Бальзак», «Маргарита», «Мефистофель», «Последний день Помпеи», «Сон в летнюю ночь», «Шекспир», «Памяти Демона» и другие.

Пастернак довольно часто использовал заглавие в качестве пояснения к сюжету стихотворения. «Бальзак» и «Шекспир» не просто стихотворения, посвященные творчеству великих мастеров литературы, это вариации на тему гениальности, зависимости-независимости поэта от толпы, рассуждение на одну из самых актуальных тем русской поэзии – поэта и поэзии.

Бальзак и Шекспир были знаковыми фигурами для русского поэта. Мастерством Бальзака-романиста Пастернак восхищался и мечтал написать роман о любви, подобный произведениям французского писателя, Шекспир был для будущего нобелевского лауреата одним из любимых поэтов и драматургов.

В каждом стихотворении легко прочитываются французские и английские знаки: «тюльбири», «биржа», «каштаны», «кофе» – создают атмосферу Парижа, а «Тауэр», «эль», «милорд» – атмосферу туманного Лондона. Английская столица в отличие от столицы Франции, которая изображена цветущей, погружает читателя в атмосферу холода, мрака, тумана. Пастернак именно таким и представлял этот город:

И тесные улицы; стены, как хмель,
Копящие сырость в разросшихся бревнах.
Угрюмых, как копоть, и бражных, как эль,
Как Лондон, холодных, как поступь, неровных [8. С. 168].

В стихотворении «Бальзак» лирический герой – заложник городской суеты, тех самых мещан, которых так легко, иронично и жестоко французский писатель изобразил в романах «Человеческой комедии». Текст произведения нарочито груб, жесток, поэт использует просторечные слова («зенки», «притон», «задарма»), настроение задано в первом четверостишии: «...Разгневанно цветут каштаны». Мир, окружающий Бальзака, враждебен, да и сам писатель сравнивается в стихотворении Пастернака с пауком, который «ткет Парижу заупокойную обедню». Жара, пыль, разгневанные деревья, мчащиеся тюльбири, беспечность скрывают страшную правду о бесчеловечности парижан, о их лицемерии, лжи, распутстве. Пастернак сравнивает столицу Франции с притоном:

Его бессонные зенки
Устроены, как веретена.
Он вьет, как нитку из пеньки,
Историю сего притона. [8. С. 218]

Пастернаковский Бальзак «грезит волей», но воля недостижима.

Шекспир более свободен в своем выборе. Если в первом стихотворении основной становится тема поэта и толпы, то в втором – поэт и творчество, если быть более точным, то отношение поэта к собственной поэзии. Лирический герой стихотворения выходит за рамки только образа английского поэта и драматурга, становится аллегорией поэта-творца, в нем можно легко обнаружить черты Маяковского, но говорить о том, что это Маякоский и только, мы тоже не имеем права.

Бальзак и Шекспир для Пастернака – два возможных символа, знака, культурных кода, которые каждый дополнит и представит по-своему в меру того, что он знает о Бальзаке и Шекспире.

Конечно, реминисценциями, аллюзиями, обращениями и ассоциациями, которые мы использовали в качестве примеров, не исчерпывается палитра символов и знаков в творчестве Б. Л. Пастернака,

однако позволяет утверждать, что поэт достаточно часто включает в свой художественный мир героев ушедших литературных эпох, он наделяет их новым внутренним содержанием, не уничтожая при этом то, что в них уже было заложено. С помощью подобных образов-символов поэт создает уникальный творческий мир, в котором царствует искусство, вневременное и бесконечное.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ахматова А. Стихов моих белая стая. – М., 2000. – 515с.
2. Барт Ролан. Семиотика. – М., 1994. – 388 с.
3. Богомолов Н. А. Русская литература первой четверти XX века. 4. Портреты. Проблемы. Разыскания. – Томск: Водолей, 1999. – 640 с.
4. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. – М., 1989. – 408 с.
5. Ермилова Е. В. Теория и образный мир русского символизма. – М., 1989. – 174 с.
6. Жирмунский В. М. Гете и русская литература. – М., 1982. – 560 с.
7. Лотман Ю. М. Об искусстве. – СПб., 1998. – 288 с.
8. Пастернак Б. Л. Полное собрание сочинений: в 11 т. – Т. 1. Стихотворения и поэмы 1912 - 1931 / Б. Л. Пастернак. – М.: СЛОВО/SLOVO, 2003. – 567 с.
9. Пастернак Б. Л. Полное собрание сочинений: в 11 т. – Т. II. Спекторский. Стихотворения 1930 - 1959 / Б. Л. Пастернак. – М.: СЛОВО/SLOVO, 2004. – 528 с.

УДК 808
ББК 80+81.055
Филология

АВТОР И ВРЕМЯ: ВРЕМЯ ФИКЦИОНАЛЬНОЕ, РЕАЛЬНОЕ И ФИКСИРОВАННОЕ (на материале англоязычного нарративного дискурса)

Кандидат филологических наук О. С. Федотова

В данной статье затрагивается такой важный аспект художественной коммуникации, как диалог автора с читателем, который происходит в режиме реального времени, за рамками фикциональных событий произведения. Автор обсуждает с читателем структуру произведения, часто забегая вперед или возвращаясь назад к предыдущим фикциональным событиям. Временные сдвиги способствуют привлечению внимания читателя к важным для понимания идеи произведения деталям.

Ключевые слова
Художественное время, диалог автора с читателем, проспекция, ретроспекция, фикциональная реальность

Изучение временных характеристик текста привлекает в настоящее время внимание многих ученых [9, 15-17]. В том числе, активному исследованию подвергается художественное время. Как известно, для описываемой в художественном произведении реальности характерны определенные временные параметры. Персонажи живут и действуют во времени, определенном автором. Художественное время обладает свойством обратимости, то есть в отличие от объективного времени может развиваться в обратном направлении – от настоящего к прошлому, совершать скачки в будущее и снова возвращаться к настоящему, что позволяет авторам перемещать описываемые события и монтировать их в соответствии со своим замыслом [11].

На наш взгляд, представляется возможным говорить о нескольких типах времени в художественном произведении. Во-первых, это может быть реальное время, то есть время, в котором живет автор. Во-вторых, выделяется фикциональное время, в котором живут и действуют персонажи. И, наконец, в художественном дискурсе реализуется виртуальное время, отражающее внутренний мир персонажей, их мысли, чувства, воспоминания, сны. Когда на первый план выходит виртуальное время, реальное время и фикциональное время как бы замирают, уступая место описанию внутренней реальности персонажей.

Большинство исследователей соглашаются с тем, что основными временными категориями, присущими художественному тексту, являются проспекция и ретроспекция. Однако наше исследование позво-

ляет выделить несколько разных случаев, которые обычно не учитываются при изучении категорий текста. Когда автор ведет диалог с читателем, мы имеем дело с реальным временем, в котором существует автор и в котором осуществляется его общение с читателем. Здесь автор может обращаться к своим современникам напрямую, задавать вопросы, забегать вперед, напоминать о прошлых событиях. Автор может также обращаться к читателю через персонажа, комментируя его действия и чувства.

Представляется, что в данном случае затрагивается такой аспект дискурса, как его диалогичность. Суть диалогической философии, по мнению Г. Р. Власян, которое мы разделяем, заключается в том, что человек формируется и реализуется только в общении, то есть в диалоге с другим человеком, Богом, природой. Более того, диалогичность является одной из особенностей сознания [5]. Важно упомянуть связанную с диалогичностью науку о коммуникации, которая активно развивается в настоящее время, о чем говорят многочисленные исследования в этой области [1, 6-8, 12-14, 18-19].

Рассмотрим сначала случаи, когда автор во время диалога с читателем забегает вперед. В первую очередь представим контексты, в которых автор напрямую обращается к читателю и ведет с ним беседу о структуре своего произведения. Здесь он выступает как всевидящий наставник, эксперт по жизненным ситуациям. Или, например, собирается выставить читателям счет за те развлечения, которые будут представлены в его книге:

(1) *As we do not disdain to borrow wit or wisdom from any man who is capable of lending us either, we have condescended to take a hint from these honest victuallers, and* ***shall*** *prefix not only a general bill of fare to our whole entertainment, but* ***shall*** *likewise give the reader particular bills to every course* ***which is to be served up in this and ensuing volumes*** [21. С. 7].

На присутствие автора здесь указывает личное местоимение (*we*), а также прямое упоминание читателя (*give the reader*). Маркерами проспекции являются формы будущего времени (*shall*), а также упоминание о том, что ждет читателя в этом и последующих томах. Подобные маркеры указывают на время чтения текста художественного произведения, то есть перед нами диалог автора с читателем, который к тому же еще носит юмористический оттенок, о чем свидетельствует метафора обеда (*served up*), представляющая чтение как необыкновенно вкусную еду, которую подают читателю. Вполне естественно, что автор здесь обращается к читателю-современнику, но совершенно очевидно, что диалог между автором и его читателем состоится и через время: спустя столетие устанавливается тот же контакт между автором и читателем, что и прежде.

Можно заметить, что предметом обсуждения в диалоге, который автор ведет с читателем, довольно часто бывает то, как автор будет строить свое произведение:

(2) *Now it is our purpose,* ***in the ensuing pages****, to pursue a contrary method. When any extraordinary scene presents itself (****as we trust will often be the cause****),* ***we shall spare no pains*** *nor paper to open it large to our readers; but if whole years* ***should pass*** *without producing anything worthy this notice,* ***we shall not be*** *afraid of a chasm in our history, but* ***shall hasten*** *on to matters of consequence, and leave such periods of time totally unobserved* [21. С. 40].

В рассматриваемом контексте видно, что диалог автора с читателем выходит за пределы фикционального времени. Он, можно сказать, происходит в режиме реального времени. Автор готовит читателя к особенностям будущего изложения событий (*will often be*, *we shall spare no pains*, *should pass*, *shall not be*, *shall hasten*). Личные местоимения (*our*, *we*) и упоминания читателя (*to our readers*) создают

впечатление беседы с близким человеком. Кроме того, здесь присутствует ирония автора (*we shall spare no pains nor paper*). Интересным является и прямое указание автора на то, что фикциональное время может быть прерывистым – *a chasm in our history*.

Аналогичным образом автор предупреждает читателя о том, что будет отступать от сюжетной линии, «спускаться со сцены», при появлении новых персонажей, чтобы представить их наиболее подробно:

(3) *And, as we bring our characters forward,* ***I will ask leave****, as a man and a brother, not only to introduce them, but occasionally to step down from the platform, and talk about them…* [23. С. 72].

Личные местоимения (I, our) указывают на присутствие автора, а форма будущего времени на то, что его мысли устремлены в будущее (*I will ask leave*). При этом, отмечаемая здесь проспекция относится не к фикциональному времени художественного произведения, а к такому времени, когда автор и читатель ведут совместный диалог или совершают совместное путешествие.

Для описания игр автора с фикциональным временем обычно характерна метафоричность. Несомненно, изучение концептуальной метафоры представляет безграничные возможности не только при анализе дискурса, но и в изучении различных языковых явлений [см., например: 2-4, 10]. Выше мы уже отмечали реализацию кулинарной метафоры и метафоры путешествия. Автор, обращаясь к читателю, может сравнивать процесс повествования с напеванием мелодии:

(4) *I know that* ***the tune I am piping is a very mild one (although there are some terrific chapters coming presently)****, and must beg the good-natured reader to remember, that* <…> [23. С. 45].

Описанные выше контексты относятся к диалогу между автором и читателем о структуре произведения, происходящем за пределами повествуемых событий. Следующая группа контекстов, которую необходимо рассмотреть, затрагивает диалог автора с читателем о событиях фикциональной реальности. Например:

(5) *Finally came the parting with Miss Amelia,* ***over which picture I intend to throw a veil*** [23. С. 56].

Упоминаемая автором сцена сравнивается с картиной (picture), на которую набросили вуаль, чтобы скрыть от окружающих. Таким образом, опять при описании изменений во времени появляется метафоричность в изложении.

Забегая вперед в своем путешествии (движении) по событиям фикциональной действительности, автор готовит читателя к нелегкой судьбе своей героини и к тем испытаниям, которые ей предстоит пережить:

(6) *These improvements, however, are somewhat* ***in advance of the story****. Henchard, being uncultivated himself, was the bitterest critic the fair girl could possibly have had of her own lapses – really slight now, for she read omnivorously.* ***A gratuitous ordeal was in store for her*** *in the matter of her handwriting* [22. С. 27].

Исследуя диалог «автор – читатель», направленный на будущее, представляется важным рассмотреть те случаи, когда автор ведет разговор с читателем о персонаже. Очевидно, что во время подобной беседы автор старается склонить читателя к своей точке зрения: либо вызвать симпатии к определенному герою, либо предостеречь читателя, рассказывая о неоднозначности его натуры. Анализируя вместе с автором действия и поступки персонажей, читатель может лучше понять идею произведения и правильно декодировать роль того или иного персонажа в истории. Так, например, в следующем контексте автор предлагает читателю не останавливаться подробно на страданиях персонажа, которыми он будет еще долго охвачен, а перейти к рассмотрению дальнейшего развития сюжета:

(7) ***We are not going to follow the worthy old stockbroker through those last pangs and agonies of ruin*** *through which he passed before his commercial demise befell* [23. С. 159].

Не менее важными в ткани художественно повествования представляются диалоги автора с читателем о прошлых событиях. Это дает автору возможность заострить внимание на значимых с его точки зрения моментах, которые, возможно, являются решающими в декодировании основной идеи произведения. Рассматривая случаи ретроспективно направленного диалога автора с читателем, также можно выделить несколько разновидностей. Автор англоязычного нарративного дискурса довольно часто обращается к структуре прошлого изложения:

(8) *But before we proceed to this business, a short* ***recapitulation of some previous matters may be necessary*** [21. С. 98].

Маркером ретроспекции здесь выступает выражение *recapitulation of some previous matters*, несущее в себе указания на прошлые действия. Показателем обращения автора к читателю является модальный глагол: *may be necessary*, подразумевающий некоторую степень сомнения автора в том, что читатель хорошо запомнил или обратил необходимое внимание на то, что происходило в прошлом.

В процессе повествования автор может призывать читателя вспомнить о некоторых особенностях произведения, о которых говорилось ранее:

(9) *But* ***my kind reader will please to remember that this history has*** *'Vanity Fair' for a title, and that Vanity Fair is a very vain, wicked, foolish place, full of all sorts of humbugs and falsenesses and pretensions* [23. С. 71].

В данном отрывке мы видим прямое обращение к читателю, причем создается ощущение дружеских отношений, близкого контакта между автором и читателем: *my kind reader will please to remember*. В то же время, здесь также налицо ирония. В рассматриваемом контексте обращает на себя внимание сентенция *Vanity Fair is a very vain, wicked, foolish place, full of all sorts of humbugs and falsenesses and pretensions*, которая подчеркивает, что автор выступает как философ, раскрывающий основную идею своего произведения – показать пороки современного ему английского общества, тщеславного и стремящегося только к собственной выгоде.

Диалог автора с читателем о чувствах персонажа также составляет важную часть повествования. Так, в следующем контексте автор вспоминает, что на протяжении всей книги его героиня ни разу не теряла самообладания, но в данный момент повествования она на грани отчаяния:

(10) ***In the course of this history we have never seen*** *her lose her presence of mind; but she did now, and wept some of the most genuine tears that* ***ever*** *fell from her eyes* [23. С. 133].

Рассматривая текст англоязычного художественного произведения, можно отметить отрезки дискурса, в которых присутствует ретроспекция к прошлым реальным событиям:

(11) *The SBB was a section of the Capitol that few ever visited.* ***To reach it, they would pass through a sprawling labyrinth of tiny chambers and tight passages buried beneath the crypt****. Abraham Lincoln's youngest son, Tad, had once gotten lost down there and almost perished. Anderson was starting to suspect that if Sato had her way, Robert Langdon might suffer a similar fate* [20. С. 116].

В контексте (11) описывается место действия. Причем, это реальное место, а не фикциональное, что довольно характерно для современной англоязычной художественной прозы. Это точка пересечения реальности и фикциональной реальности. Здесь есть время историческое, так как упоминается реальное историческое лицо – сын президента Линкольна.

Подобные введения реальных событий

в ткань фикциональной реальности в большей степени характерны для английских художественных произведений середины XX – начала XXI века, что может быть связано со стремлением к «документальности», со стремлением усилить достоверность описываемых событий.

Подводя итог, можно заключить, что автор англоязычного нарративного дискурса активно ведет диалог с читателем о структуре произведения. Причем он может забегать вперед или рассуждать о прошлом изложении. Подобные временные сдвиги помогают привлечь внимание к важным для декодирования идеи произведения деталям. Примечательно, что модели взаимодействия фикционального и реального времени не зависят от времени создания художественного произведения и остаются теми же на протяжении разных периодов развития английской литературы. Различие составляют формы обращения автора к читателю. В конце XVIII – в XIX веке это в основном непосредственное присутствие автора-рассказчика в произведении, который напрямую высказывает свою точку зрения. На современном этапе подобные проявления не исчезают, как это принято считать, а принимают другую форму.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абдельгавад Т. М. Коммуникативные проблемы, порождаемые различными вариантами арабского языка в Верхнем Египте // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С. 9-12.

2. Беляевская Е. Г. Концептуальная метафора как источник стилистических приемов в дискурсе // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2013. – № 3. – С. 41-48.

3. Беляевская Е. Г. О фокусировке концептуальных метафор // Когнитивные исследования языка. – 2012. – № 12. – С. 292-303.

4. Беляевская Е.Г. Метафорические концепты как «инструмент» семантических исследований // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2008. – № 552. – С. 83-92.

5. Власян Г. Р. Культурно-философские аспекты диалога // Вестник Нижневартовского государственного гуманитарного университета. – 2011. – № 4. – С. 3-7.

6. Гойхман О. Я. Коммуникативистика в современном обществе // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2012. – Т. 1. – № 1. – С. 4-8.

7. Голубкова Е. Е. Коммуникология и лингвистика: долговременное сотрудничество // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2013. – Т. 1. – № 3. – С. 3-7.

8. Кравченко А. В. Коммуникация и язык: некоторые соображения о предметной области коммуникативистики // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2013. – Т. 2. – № 1. – С. 4-9.

9. Ленкова Т. А. Функции категории ретроспекции в медиалингвистике (на материале современной прессы Германии) // Российский научный журнал. – 2011. – № 24. – С. 253-259.

10. Ноздрина А. С. Концептуальные блоки и метафорические концепты как средство выражения категории количества в немецком и русском языках // Вестник МГИМО Университета. – 2011. – № 1. – С. 242-248.

11. Ноздрина Л. А. Интерпретация художественного текста. Поэтика грамматических категорий: учебное пособие для лингвистических вузов и факультетов / Л. А. Ноздрина. – М.: Дрофа, 2009. – 252 с.

12. Папуша И. С. Сложное синтаксическое целое как средство коммуникативного

взаимодействия с адресатом // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2013. – Т. 2. – № 1. – С. 17-20.

13. Просвиркина И. И. Коммуникативное пространство в современном речевом общении // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2012. – Т. 1. – № 1. – С. 9-11.

14. Решетников С. Н. Моделирование в коммуникативистике: общие тенденции // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2013. – Т. 1. – № 3. – С. 14-20.

15. Сергеева Ю. М., Самохвалова Е. В. К вопросу о проспективной референции в тексте и дискурсе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2011. – № 4. – С. 73-77.

16. Сергеева Ю. М. К вопросу о способах выражения текстовой проспекции // Преподаватель XXI век. – 2013. – Т. 2. – № 1. – С. 314-321.

17. Федотова О. С. Соотношение проспекции, ретроспекции и интроспекции // Российский научный журнал. – 2010. – № 16. – С. 123-130.

18. Федотова О. С. Метатекст как основа метакоммуникации // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2013. – Т. 2. – № 1. – С. 21-24.

19. Яковлева Е. В. Коммуникативная лингводидактика: от лингвистической инженерии к лингвистической компетенции // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2012. – Т. 1. – № 1. – С. 18-21.

20. Brown D. The Lost Symbol. – London: Bantam Press, 2009. – 509 p.

21. Fielding H. The History of Tom Jones A Foundling. – London: Wordsworth Classics, 1999. – 734 p.

22. Hardy T. The Mayor of Casterbridge. – Moscow: Progress Publishers, 1964. – 367 p.

23. Thackeray W. M. Vanity Fair. – London: Wordsworth Classics, 2001. – 694 p.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПРИРОДЫ, ОБЩЕСТВА И ЧЕЛОВЕКА «ДУБНА»
МОСКОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, г. ДУБНА

УДК 81'271.12
ББК 81.0
Филология

филология

СОВРЕМЕННЫЙ ESP[1]: ВОПРОСЫ ВАРИАТИВНОСТИ И ДИНАМИКИ НОРМЫ

Т. Б. Харитонова

Данная статья посвящена исследованию актуального вопроса нормализации в английском языке. В статье рассматриваются функциональные особенности нормы английского языка, предлагается обзор истории вопроса и целого ряда подходов к его решению. Автор предпринимает попытку взглянуть на исследуемый материал сквозь призму классических положений филологической науки.

Ключевые слова
Языковая норма, критерии нормы, система и норма, вариативность, варианты нормы, развитие нормы.

Объективные процессы исторического развития, затронувшие экономические, политические и культурные стороны международного сотрудничества в XX – XXI вв. повлияли на представление о функциональных особенностях нормы современного английского языка как языка-посредника.

Вопросы нормализации и речеупотребления английского языка являются важными для целого ряда исследований, представляющих в большом объеме материал, посвященный как языковедческим исследовательским аспектам, так и практическойанглоязычной лингводидактике. Литература вопроса последних десятилетий достаточно обширна и основные аспекты рассматриваемой проблематики были исследованы в целом ряде работ: «Намеренное отклонение от нормативного употребления слов и предложений как филологическая проблема» О. И. Лихачев (1985), «Теория и практика прагмалингвистического регистра английской речи» И. М. Магидова (1989), «Норма, правильность и ошибка в обучении языку (лингвистический анализ на материале английского и болгарского языков)» Л. П. Дачкова-Стоянова (1991), «Вариативность произносительной нормы и ее роль при общении» В. В. Абрамова (1992), «Прагмафонетическое изучение английской литературной речи в социолингвистическом освещении» Е. В. Яковлева (1992), «Коммуникативная норма жанра кратких информационных сообщений (на материале американских газет)» С. А. Кодаченко (1995), «Проблема произносительного стандарта в американских средствах массовой информации» С. А. Лы-

[1] ESP – English for specific purposes – английский для специальных целей.

чаная (1998), «Позиционная вариативность монофтонгов в речи молодежи Великобритании» О. В. Мурай (2005), «Вариативность признака звонкости шумных согласных в современном британском произносительном варианте» З. А. Нугаманова (2006), «Становление и развитие норм английского и итальянского языков» Л. Ю. Афанасьева (2006), «Вариативность срединных щелевых сонантов в современном британском произносительном стандарте» И. В. Ворончихина (2007), «Кодификация фонетической нормы в интонационном контуре нейтральных высказываний в современном английском языке» Ю. А. Ненашева (2007), «Фонетическая вариативность и вариантность в английском языке и принципы их отражения в современных орфоэпических словарях» Р. В. Кузьмина (2007), «Просодическая вариативность американской монологической речи в различных возрастных группах» Е. Ю. Романова (2008), «Произносительная норма в эсперанто» О. В. Буркина (2009).

Английский язык, не только как язык международного общения, но и язык информационного обмена, испытывает и отражает процессы расширения и поисков новых вариантов выражения языковых явлений, реагируя на них особенно чутко. Возникают языки электронной почты, sms, которые сразу привлекают внимание исследователей, и подробно рассматриваются в академических работах (Caroline Tagg «A Corpus Linguistics Study of SMS Text Messaging» PhD, English, 2009, University of Birmingham).

В связи с этим, как было упомянуто выше, по-новому звучат возникают вопросы существования нормы, ее статуса в языковой системе, современном этапе ее развития. В эпоху интернета мы все чаще задаемся вопросом, являются ли изменения нормы прогрессивным этапом в развитии языка или регрессивным?

Сегодня норма все чаще определяется как некий код доступа к унифицированному и наиболее функциональному использованию языка.

Достаточно полным первым опытом изучения нормы как внутриязыковой категории являются работы Э. Косериу, впервые опубликованные в середине XX в. Рассмотрев взаимодействие системы и нормы, Косериу предложил следующее определение системы: это «система функциональных противопоставлений, система возможностей, охватывающая идеальные формы реализации определенного языка, т. е. технику и эталоны для соответствующей языковой деятельности» [10. С. 175]. Норма – «система обязательных реализаций». Она соответствует тому, что говорится по традиции, включает уже реализованные модели. Норма может изменяться при трех условиях: 1) когда это функционально целесообразно и необходимо, 2) когда норма неизвестна говорящим на данном языке, 3) когда нарушение нормы не затрагивает функционирование языка [11. С. 19]. Косериу говорил о том, что любой сдвиг в норме происходит только как конкретизация возможности, заложенной в системе. Но в то же самое время, он полагал, что норма может требовать реализаций, противоречащих системе [10. С. 231].

Э. Косериу предлагал различать «то, что является нормальным, или всеобщим (норма), и то, что является функциональным (система)». Согласно Косериу, норма – это необходимый компонент «функционального языка» наряду с системой. Вместе норма и система составляют язык. При этом норма обладает социально значимыми признаками, выходящими за рамки системы. В работах отмечается, что система – это «система возможностей, координат, которые указывают открытые и закрытые пути в речи, понятной данному коллективу», а норма – «система обязательных реализаций, принятых в данном обществе, данной культурой: норам соответствует не тому, что можно казать, а тому, что уже сказано и что по традиции

говорится в рассматриваемом обществе» [10. С. 174-175].

С течением времени, несомненно, отдельные положения теории Э. Косериу подверглись частичному пересмотру и были развиты его последователями. Так, например, Буркина предполагает, что не принятые в норму реализации можно включить в речь, которую Косериу трактовал как реализацию системы [4. С. 12].

Начиная со второй половины XX в. советские языковеды выделяли критерии нормы, выдвигая два основания: «так говорили (писали) раньше» (языковая традиция) и «так говорит (пишет) сейчас большинство» (языковое употребление) [15. С. 18]. Однако, как оговаривался автор «языковая традиция и языковое употребление часто находятся в противоречии друг с другом, в чем и кроется главная трудность определения современных языковых образцов, эталонов» [15. С. 19].

Г. В. Степанов указывал на то, что «языковая норма, понятие нормативности есть социально-историческая категория в том смысле, что самое ее возникновение, формирование и признание за таковую есть история превращения потенциальных возможностей языка как системы выразительных средств в факт осознанных образцов речевого общения в определенной языковой общности в тот или иной период времени» [14. С. 226].

Попутно отметим, что отечественная языковедческая традиция опирается во многом на исследование более раннего периода, проводившие представители Пражского лингвистического кружка. Их заслугой явилось пристальное изучение языковой нормы как понятия функционального, лингвосоциологического и конкретно-исторического. Норма определялась ими как совокупность структурных средств, регулярно употребляемых определенным языковым коллективом [11. С. 17]. Б. Гавранек предложил рассматривать норму как обязательность в сфере деятельности, направленную на то, чтобы достигнуть наилучших результатов в сфере реальности [1].

Чешские лингвисты четко разграничивали понятия «узус», определяя его как сложившийся речевой обычай и «литературный язык», а также понятия «норма» (объективные правила, осуществляемые, реализующиеся в речевой деятельности) и «кодификация» (установление и описание этих правил, закрепление их в языковедческих пособиях и справочниках) [13. С. 13].

В работах Л. В. Щербы того же периода есть указание на норму как на проявление языковой системы (выводы, по поводу языка, сделанные на основании всех актов говорения и понимания на этом языке). В своей работе «О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании» он говорил, что норма имеет прескриптивный характер и осознается говорящими [16. С. 35]. Эталоном Щерба считал литературный язык в силу его сознательного создания, следовательно, недопущения в нем нерегулярностей устной речи, а также отсутствия в нем узкогрупповых признаков речи [4. С. 15].

Представитель копенгагенской лингвистической школы, Л. Ельмслев определял норму как понятие абстрактное, а узус – среднее звено между нею и конкретным актом речи. Норма для него искусственно получена из узуса, а узус отражает реальность [9].

Вопросы нормативного речеупотребления подробно рассматривались учеными кафедры английского языка (позднее английского языкознания) филологического факультета МГУ им. Ломоносова в 80-х гг. XX в. О. С. Ахманова и ее ученики (В. В. Давыдов, И. М. Магидова, Л. А. Вербицкая, Т. А. Ивушкина, Е. В. Яковлева) трактовали норму как «принятое речевое употребление языковых средств, совокупность правил (регламентаций), упорядочивающих употребление языковых средств в речи индивида» [3. С. 270].

Так, Л. А. Вербицкая рассматривает

норму как явление не только внутриязыковое, но и определенное с социальной стороны. По Л. А. Вербицкой языковая норма – это «совокупность явлений, разрешенных системой языка, отраженных и закрепленных в речи носителей языка и являющихся обязательными для всех владеющих литературным языком в определенные период времени» [5. С. 15]. Вербицкая выделяет следующие признаки нормы: норма основывается на системе языка, проявляется в речи носителей языка, в узусе, имеет свою материальную форму и соотносится с определенным моментом во времени и с определенным социальным слоем, владеющим стандартизированным вариантом.

В последующем исследование нормы стало рассматриваться в тесной связи с подробным изучением динамики изменения толкования лингвистических реалий, зафиксированных основными изданиями современных этимологических и произносительных словарей.

Согласно Кузьминой, норма имеет внутриязыковой характер и зависима от языковой системы, в то время как кодификация является отражением объективной нормы в различных словарях, справочниках и пособиях [11. С. 18]. На уровне нормы, Кузьмина предлагает разделять реализованную норму и реализуемую (потенциальную) норму. Реализованная норма зависит от структуры, подравнивается под нее. Реализуемая зависит не только от структуры, но и от реализованной нормы, подравниваясь под ту и другую. Норма выступает как обязательная и допустимая категория. Она обладает разной степенью обязательности [11. С. 21-22].

Кузьмина называет языковые нормы маяком, по которому языковой коллектив ориентируется в безбрежном океане речевой деятельности [11. С. 15].

Со ссылкой на работы Л. И. Скворцова (1984) Кузьмина предлагает следующее определение нормы, по сути отражающее особенности функционирования английского языка в условиях нового времени, чертами которого стали частичное преодоление жестких границ между предметными сферами исследования, размывание стереотипов практики использования английского языка, связанных с эстетическими оценками как пользователями, так и целевой аудитории. Итак, «языковая норма, понимаемая в ее динамическом аспекте, есть обусловленный социально-исторически результат речевой деятельности, закрепляющей традиционные реализации системы или творящей новые языковые факты в условиях их связи как с потенциальными возможностями системы языка, с одной стороны, так и с реализованными образцами – с другой» [11. С. 23].

По Буркиной, норма и система не только связаны друг с другом, но и влияют друг на друга. В этом динамическом процессе участвует и узус.

Изменения, происходящие в узусе, влияют на норму, а через изменения нормы происходит изменение системы [4. С. 15-16].

В понимании Буркиной, норма существует на базе системы, будучи реализацией ее возможностей, в то же самое время норма включает в себя ряд характеристик, не содержащихся в системе. Буркина предполагает, что норма может вступать в противоречие с системой. Норма существует в закрепленных обществом материальных формах – кодифицированных источниках, литературном языке и соотносится с определенным периодом времени и определенной группой говорящих, будучи представленной в их языковом сознании [4. С. 20].

Особое внимание заслуживает вопрос о стабильности и устойчивости нормы. К середине XX в. можно было считать доказанным тот факт, что норма должна характеризоваться стабильностью и устойчивостью (Щерба 1957, Пешковский 1959, Петрищева 1967, Филин 1968), и что требование понятности принуждает к сохранению традиционных норм, т. е. к со-

хранению общеизвестных и общедоступных языковых средств (Гавранек 1967, Матезиус 1967).

В то же время в работах 70-х, 80-х гг. XX в. все чаще можно встретить указание на неоднородность нормы, что выражается в наличии множества вариантов, которые существуют в языке на каждом этапе его развития. Определение наиболее правильного для данной ситуации варианта входит в задачи нормы. Горбачевич говорит о том, что варьирование нормы – это объективное и неизбежное следствие языковой эволюции, а сосуществование вариантных форм – распространенное явление живого литературного языка [6. С. 29]. Согласно Кузьминой, проблемы нормы возникают в тех случаях, когда в языке имеется не одна, а две или несколько возможностей обозначения одной и той же языковой сущности, два или несколько вариантов [11. С. 24].

Так, очевидно, что вариативность является одним из основополагающих черт нормы, фундаментальным свойством языка, источником его изменения и развития, обеспечивающим способность языка служить средством человеческого общения. Вопросами языковой вариативности занимались многие отечественные и зарубежные языковеды (Г. П. Торсуев, Р. К. Потапова, Л. Р. Зиндер, Л. В. Бондарко, Д. А. Шахбагова). Вариативность присуща норме в силу исторической изменчивости, но одновременно норма выступает и в роли ограничителя процессов варьирования и определяет границы вариативности и инвентарь вариантов.

В последние десятилетия вопросы вариативности не только не утратили своей актуальности, но и приобрели особую остроту и находятся в центре внимания динамично развивающихся исследований.

По определению Л. А. Вербицкой, «вариативность – обязательная черта языка, она определяется языком и навязывается им» [5. С. 14].

Согласно Кузьминой, сама идея вариативности предполагает модификацию при сохранении некоторых сущностных свойств, то есть модификация, которая не ведет к появлению новой сущности. Вариативность предполагает и изменчивость и постоянство, выступает как единство изменчивого и постоянного [11. С. 32].

Этой же точки зрения придерживается Нугаманова, говоря о том, что «вариативность лишь вносит некоторые изменения в уже имеющуюся сущность при сохранении ее основных характеристик» [12. С. 54].

Отвечая на вопрос о нормативности вариантов, большая часть лингвистов середины XX в. была склоннаразграничивать две основные тенденции (одни лингвисты правильным считали один вариант, для других, например, Щербы 1958, Панова 1966, Семенюка 1965, Ицковича 1964 нормативным были или оба варианта).

Варианты возникают там, где по какой-то причине оказывается неустойчивой система. Представитель пражского лингвистического кружка А. Едличка пишет о том, что развитие нормы совершается именно благодаря вариантам, которые являются переходными формами от одного качества к другому [8]. Эволюция нормы – неизбежный процесс.

Но по прошествии времени стало понятно, что вариативность нормы – это объективный жизнеспособный процесс, фиксированный на многочисленных примерах практики использования и отражающие процессее развития.

Так, в работах Л. А. Вербицкой неоднократно встречаются указания на то, что «процесс развития начинается со слабых точек, там, где система не полностью соответствует потребностям выражения и общения говорящих» [5. С. 14]. Новые формы создаются по моделям, заложенным в системе. Варианты, не предусмотренные системой, возникнуть не могут. В этих работах прослеживается мысль о том, что формирование нормы не может

быть ни перспективным актом, ни изменением во вневременном варианте. Что означает, что формирование вариантов нормы занимает время, скорость прохождения которого связана с более или менее насыщенными периодами экономических, культурных или социальных изменений в обществе. Не являясь нормативными, новые варианты должны пройти стадию речевого употребления, чтобы стать фактом нормы [4. С. 16].

Некоторые варианты связаны с определенными социальными или территориальными характеристиками говорящего, и их употребление регулируется нормами системы. Сосуществование вариантов также может объясняться функционально-стилистическими причинами и регулироваться правилами речевого поведения (коммуникативно-прагматическими нормами) [7. С. 7].

Английский фонолог Дж. Хани придерживается теории, по которой понятие нормы необходимо носителям языка как социальный механизм упорядочения сообщества, как представление о должном, то есть его необходимость определяется базовой социальной потребностью [2].

Целью настоящей статьи не было дать исчерпывающий анализ всех возможных существующих теорий развития нормы за последние несколько десятилетий. Поскольку мы сосредоточились на попытке подчеркнуть преемственную причинно-следственную связь основными общественными тенденциями развития и лингвистическими работами, посвященными вопросам нормативного употребления английского языка и речи в основном в отечественной традиции.

В качестве предварительного вывода можно заключить, что в целом с началом XXI в. прескриптивный характер нормы перестает являться фактором, определяющим особенности исследовательского и дидактического интереса в этой области. Литература все чаще обнаруживает интерес авторов к решению вопроса, в какой мере вариативность допустима внутри развития ее содержания.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Havranek B. Zum Problem der Norm in der heutigen Sprachwissenschaft und Sprachkultur. Actes du Qatrième Congrès international de linguistes. – Copenhague, 1938.

2. Honey, J. 'Sociophonology' // F. Coulmas (ed.). The handbook of sociolinguistics. – Oxford & Malden, Mass.: Blackwell, 1997. – PP. 92-106.

3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – Изд-е 2-ое, стереотип. – М.: Сов. Энциклопедия, 1969.

4. Буркина О. В. Произносительная норма в эсперанто: Дис. ... канд. фил. наук: 10.02.19. – СПб., 2009.

5. Вербицкая Л. А. Давайте говорить правильно. Пособие по русскому языку. – М., 2001. – 240 с.

6. Горбачевич К. С. Вариантность слова и языковая норма (на материале современного русского языка). – Л.: Наука, 1978.

7. Дородных А. И. Коммуникативный аспект языковых вариантов / А. И. Дородных // Филологические науки. – 1990. – №1. – С. 70-73.

8. Едличка А. Типы норм языковой коммуникации // Новое в зарубежной лингвистике. – 1987. – Вып. 20: Теория литературного языка в работах ученых ЧССР.

9. Ельмслев Л. Язык и речь // Звегинцев В. А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. Ч. II. – М., 1960. – С. 56-66.

10. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история // Новое в лингвистике. – 1963. – Вып. 3. – С. 143-343.

11. Кузьмина Р. В. Фонетическая вариативность и вариантность в английском языке и принципы их отражения в современных орфоэпических словарях (фонетико-лексикографическое исследование на материале феномена омонимии): Дис. ... канд. фил. наук: 10.02.19. – СПб., 2007.

12. Нугаманова З. А. Вариативность признака звонкости шумных согласных в современном британском произносительном варианте (экспериментально-фонетическое исследование): Дис. ... канд. фил.наук: 10.02.04. – М., 2006.

13. Скворцов Л. И. Норма. Литературный язык. Культура речи // Актуальные проблемы культуры речи. – М., 1984.

14. Степанов Г. В. О двух аспектах понятия языковой нормы (на испанском материале) // Методы сравнительно-сопоставительного изучения современных романских языков. – М., 1966.

15. Филин Ф. П. Несколько слов о языковой норме и культуре речи // Вопросы культуры речи. – 1966. – Вып. 7.

16. Щерба Л. В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 24-39.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 81'255.2
ББК 81.18
Филология: Теория перевода

ПРИЕМЫ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ НАИМЕНОВАНИЙ ДЕНЕЖНЫХ ЕДИНИЦ

Кандидат филологических наук Н. П. Чепель

Статья посвящена анализу приемов прагматической адаптации при переводе русских исторических реалий – наименований денежных единиц на английский язык в рамках общей проблематики перевода реалий иной социокультурной общности. Исследование такого частного вопроса перевода, как вариативность переводческих стратегий при передаче значений русских исторических реалий на английский язык, представляет существенный теоретический интерес как часть более общего вопроса о возможности достоверного воспроизведения национального и исторического своеобразия подлинника с помощью средств того языка, на который делается перевод.

Ключевые слова
Русская историческая реалия, реалии-деньги, национально-исторический колорит, приемы прагматической адаптации, коннотативное значение, адекватность

При рассмотрении круга вопросов, входящих в сферу интересов теории перевода в целом и в частности в сферу интересов исследователей художественного перевода, неизбежно встает вопрос о передаче в переводе национально-исторического своеобразия оригинала. Ярко выраженная национальная окраска содержания и формы является одной из характерных черт художественной литературы, что вполне логично для литературы, как для отражения действительности в образах, обусловленных ею же. Как отмечает А. В. Федоров: «национальная окраска – вполне конкретная особенность литературного произведения, которая может быть выражена и более, и менее ярко» [8. С. 380]. Наряду с вопросом о национальном своеобразии произведения важной представляется также и печать того времени, когда создано произведение. Очевидно, что любое классическое литературное произведение удалено от современности. Эпоха, когда создано литературное произведение, накладывает свой отпечаток на художественные образы и в плоскости их предметного содержания, и в плоскости их языкового оформления. Как справедливо отмечает С. Г. Тер-Минасова: «литература становится классической, только если она прошла испытание временем и, следовательно, язык её устарел…Язык же устарел в связи с изменениями жизни и культуры и вместе с ними» [7. С. 89].

Одним из художественных качеств язы-

ка литературного произведения является отбор лексических средств, способных нести определенную стилистическую информацию. Другими словами, слово в тексте литературно-художественного произведения обретает образно-эстетическую функцию, черты эмоциональной выразительности. Кроме того, лексика литературного произведения является источником сведений об истории, культуре, традициях народа, на языке которого написано произведение. В этом отношении реалии приобретают особую значимость, так как они обозначают понятия, национальные особенности жизни и быта характерные лишь для определенного народа. Используя их в литературном произведении, автор стремится, во-первых, к точному воссозданию мира материальной действительности, и, во-вторых, к более яркому представлению художественных образов через бытовую среду. Реалии создают в литературно-художественном произведении колорит места и времени, рельефно отражают материальную обстановку и социальные условия жизни народа на определенном историческом этапе развития. Поэтому очевидно, что реалии несут определенную смысловую и стилистическую нагрузку в литературном произведении.

В настоящей статье мы попытаемся подвергнуть «лабораторному» анализу приемы прагматической адаптации, с помощью которых переводчики осуществляют передачу значений русских исторических реалий – наименований денежных единиц (реалий-денег) на английский язык. На наш взгляд, такой анализ мог бы быть полезен как в теоретическом плане – для дальнейшей разработки вопроса о воссоздание средствами другого языка национально-исторического своеобразия оригинала, так и с практической точки зрения – для перевода художественной литературы.

Безусловно, реалии, обозначающие денежные единицы занимает важное место в языковом сознании, являются национально-детерминированными и отражают особенности экономического и культурного развития народа. Значимой представляется позиция в этом вопросе Ю. А. Федосюка [9], отметившего, что денежные отношения занимают немалое место в художественных произведениях. Говоря о произведениях русских классиков, автор отмечает, что смысл таких отношений «часто скрыт от нас плотной завесой времени, коренным образом изменившего законы и условия жизни. Весьма важно раскрыть эту завесу, чтобы полнее уяснить психологию героев, причины их поступков и суть отображенных конфликтов» [9. С. 156]. Принимая данную точку зрения, следует особо подчеркнуть, что данная мысль тем более значима для перевода. «Раскрыть завесу» для обеспечения адекватного понимания текста получателем перевода, в частности английским, американским или любым англоговорящим читателем, является для переводчика важной прагматической задачей. Большинство исторических реалий русского языка, относящихся к пассивному словарю даже русского читателя, нуждаются в пояснениях со стороны переводчиков русской классики на английский язык.

Одной из задач, стоящих перед переводчиками произведений русской классической литературы, является проблема воспроизведения историко-культурного фона оригинала, переданного через определенные лексические единицы – реалии, отображающие национальные явления, создающие определенный временной контекст, что выливается в проблему сохранения или нейтрализации таких лексических единиц в переводе. Переводчику необходимо воссоздать некое национально-историческое и географическое пространство, маркированное рядом «культурных примет» (в нашем случае реалий-денег), создающих в воспринимающем сознании иноязычного, а именно английского чита-

теля образ специфически русского быта и исторической эпохи.

Во многих произведениях классической русской литературы авторы описывают кредитно-финансовые взаимоотношения персонажей. Такие описания не могут обойтись без упоминания денежных единиц. Нередко употребляющиеся в текстах художественных произведений наименования денежных единиц несут кроме номинативного, еще и ярко выраженное коннотативное значение, иллюстрируя принадлежность к разговорно-просторечному стилю. В настоящей статье мы рассмотрим приемы перевода нескольких подобных русских исторических реалий, а именно *беленькая, красненькая, гривенник, пятак, целковый, четвертак, четвертной.* Принадлежность данных лексических единиц к разговорному (просторечному) стилю – это та отличительная особенность, которая выделяет их в ряду стилистически нейтральных синонимов. На наш взгляд, сопоставительный анализ соответствий, используемых для передачи значений этих русских исторических реалий разными переводчиками в различных текстах даст возможность: 1) проанализировать варианты решения одной и той же переводческой задачи; 2) попытаться выявить причины, обуславливающие ход и результат переводческого процесса. Рассмотрим примеры:

В один мешочек отбирают всё целковики, в другой полтиннички, в третий **четвертачки**… (*Н. В. Гоголь. Мертвые души*)

Into one purse they will stuff rouble pieces, into another half roubles, and into a third **tchetvertachki** *… (* pieces equal in value to twenty-five kopecks (a quarter of a rouble) – Translator's note) (*пер D. J. Hogarth*) [19. С. 146]

In one bag they will put all their **silver roubles**; in another, their half-roubles; in a third, their **twenty-five copeck pieces**… (*unknown translator*) [21]

– А сколько? – сказал художник. – Да что за перо дорожиться? три **четвертачка** давайте! (*Н. В. Гоголь. Портрет*)

«How much is it?» said the painter. !Why chaffer over it? Give me **seventy-five kopeks**». (*пер. J. Cournos*) [27. С. 261]

«How much?» said the artist. «Well, I wouldn't want much for that now, would I? I'll let it go for **seventy-five kopecks!**» (*пер. Chris. English & G. McDougall*) [23. С. 111]

…он поздоровался с отцом и дал ему десять серебряных рублей …Аксинье – двадцать **четвертаков**. (*А. П. Чехов. В овраге*)

…he greeted his father and gave him ten silver rubles …but to Aksinya he gave twenty **quarter-ruble coins**. (*пер. I. Litvinov*) [12. С. 193]

…he greeted his father and gave him ten silver roubles …and to Aksinya twenty **quarter-roubles**. (*пер. C. Garnett*) [14]

И Тихон Ильич послал на поправку этой хижины **красненькую**. (*И. Бунин. Деревня*)

And Tikhon Ilyich had sent him **a ten-ruble note** for repairs. (пер. O. Shartse) [11. С. 187]

…принес правителю дел **красную**, да и дело в шляпе, а теперь **по беленькой**, да ещё неделю провозишься… (*Н. В. Гоголь. Мертвые души*)

In the old days you at least knew what had to be done: you slipped the head clerk **a ten-ruble note** and that was that; now you hand over **twenty-five rubles**, having already wasted a whole week... (*пер. Chris. English*) [20. С. 203]

Согласно определению *четвертак* – это просторечное название монеты в 25 копеек [6]; *красненькая* – обиходное название бумажной ассигнации достоинством 10 рублей; *беленькая* – обиходное название бумажной ассигнации достоинством 25 рублей [9. С. 113]. Очевидно, что большинство такого рода исторических реалий русского языка, относящихся к

пассивному словарю даже русского читателя, нуждаются в пояснениях со стороны переводчиков русской классики на английский язык. Поэтому вполне оправданным кажется прием перевода, выбранный большинством переводчиков в приведенных примерах. Значения данных лексических единиц оказываются, по мнению переводчиков, вне фоновых знаний читателя перевода. Именно по этой причине переводчики применяют описание за исключением Д. Хогарта, который транслитерирует реалию «*четвертачок*» с последующим пояснением. Использование описательного перевода позволяет достичь высокой степени понятности для рецептора перевода при достаточно высокой точности передачи семантического значения соответствующих реалий. Однако для нас важно отметить, что все эти реалии русского языка относятся к просторечному или разговорному стилю. Переводчики же, верно поняв и передав основное значение соответствующих реалий, оставляют без внимания важные в данном контексте стилистические компоненты значения, вследствие чего исчезает коннотативный ореол подлинника.

Как мы видим, для передачи значения реалии «*четвертачок*» Д. Хогарт использует прием транслитерации (см. первый из приведенных примеров), очевидно пытаясь сохранить национальный колорит оригинального произведения в соответствии с одним из основных требований прагматики – требованием «сходности впечатления». Приведем еще примеры использования транслитерации:

…один только Павлуша Чичиков отговорился неимением и дал какой-то **пятак серебра**, который тут же товарищи ему бросили, сказавши: «Эх ты, жила!» (*Н. В. Гоголь. Мертвые души*)

Only Chichikov, when appealed to, pleaded inability, and compromised with a contribution of a single **piatak***: which his old schoolfellows straightway returned him--full in the face, and accompanied with a shout of «Oh, you skinflint!» (*silver five kopeck piece – Translator's note). (*пер D. J. Hogarth*) [19. С. 299]

Тридцать копеек серебром мне прислали, а потом прислали **двугривенничек**… «Батюшка, Макар Алексеевич, – говорит он мне, – я многого и не прошу…, жена, говорит, дети, – голодно – хоть гривенничек какой-нибудь». (*Ф. М. Достоевский. Бедные люди*)

When you sent me those thirty kopecks, and thereafter those **two grivenniks** …My-my wife and children are starving. C-could you not afford me just a **grivennik**?» (*пер C. J. Hogarth*) [15]

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова *двугривенный* определяется как «монета или сумма в 20 копеек»; *гривенник* – «монета или сумма в 10 копеек»; *пятак* – то же, что пятачок (монета или сумма в 5 копеек)». И что для нас наиболее значимо, все эти лексические единицы относятся к разговорному стилю. По отношению к современному языковому сознанию русского читателя большинство таких реалий-историзмов приобрели характер отчужденности. Обозначая предметы и явления отдаленной эпохи, не бытующие сейчас, большинство таких лексических единиц вышли из активного употребления носителей русского языка. Таким образом, основанием использования транслитерации подобных исторических реалий в английских текстах перевода может служить равенство положения этих слов в общей лексической системе языка оригинала и языка перевода.

Рассматривая данные примеры, необходимо подчеркнуть, что реалии-историзмы являются лексическим средством национальной и исторической стилизации при воссоздании действительности, описываемой в оригинале, а транслитерация как раз и подчеркивает стилистическую активность реалии и тем самым сообщает тексту перевода национальный и местный колорит. Она сохраняет больше эмо-

ционально-экспрессивных оттенков оригинала, чем, например, расшифровка реалий описательным путем.

Следует, однако, отметить, что многие теоретики перевода подчеркивают необходимость умеренного использования транслитерации при переводе литературных произведений. Злоупотребление этим приемом отрицательно сказывается на качестве перевода, в результате чего становится невозможным верное понимание коммуникативного намерения автора, а, следовательно, и адекватное восприятие читателем текста перевода. Это явление И. А. Кашкин называет «гримировкой, костюмерией и бутафорией под национальный колорит» [4. С. 397], а Ж-П. Вине и Ж. Дарбельне – «дешевым колоритом» [1. С. 165].

В пользу умеренного использования транслитерации при переводе реалий-историзмов свидетельствует, на наш взгляд, и тот факт, что переводчик не всегда может быть уверен, что такая лексическая единица входит в рецептивный словарь получателя перевода – носителя английского языка. В двух приведенных выше примерах (*tchetvertachki*, *piatak*) переводчик сопровождает транслитерируемые реалии примечаниями, поясняющими их значение, тем самым раскрывая семантическое значение соответствующих единиц. Однако если оставить транслитерированную реалию без пояснения, как в случае с *grivennik*, ее основное значение не будет раскрыто, не говоря уже о стилистической окраске.

Как показывают исследования, транслитерация безэквивалентных лексических единиц не всегда требует включения в текст перевода дополнительных поясняющих элементов. При всей непонятности слова, употребляемого впервые или очень редко, контекст, в котором оно употреблено, может достаточно четко определить значение такой реалии. Безусловно, в приведенных примерах контекст если и не полностью раскрывает смысл соответствующих слов, то всё же позволяет отнести эти реалии к определенному кругу понятий, выяснить их родовую принадлежность. Однако, ни соответствующие пояснения, ни контекст, не передают разговорный, просторечный колорит соответствующих единиц оригинала.

Наряду с переводческой транслитерацией и описанием для передачи на английский язык русских исторических реалий – наименований денежных единиц применяются лексико-семантические замены. Это способы перевода безэквивалентных лексических единиц иностранного языка с помощью единиц языка перевода, которые не совпадают по значению с исходными, но могут быть выведены логически. Применение лексико-семантических замен связано с определенной модификацией значений лексических единиц, логико-семантическую основу которых четко определяет В. Г. Гак: «Что же касается типов семантических изменений при переводе, то поскольку обозначаемый предмет остается прежним, изменение наименования объясняется взаимосвязью понятий, которые в сознании говорящего могут соотноситься с одним и тем же отрезком действительности» [3. С. 82]. Рассмотрим примеры:

Я вынул из кармана новый серебряный **четвертак** и протянул его Мануйлихе. (*А. И. Куприн. Олеся*)

I took a brand-new **silver coin** from my pocket and held it out to her. (*пер. S. Apresyan*) [27. С. 249]

Да; меня прежде всего поразили её вещи: серебряные позолоченные сережечки, дрянненький медальончик – вещи в **двугривенный**. Она и сама знала, что цена им **гривенник**, но я по лицу видел, что они для неё драгоценность… (*Ф. М. Достоевский. Кроткая*)

Oh, yes, what struck me first was the things she brought: gold-plated silver earrings and a trashy little locket – **all worthless trinkets**. She knew they **were worthless**, but

her expression told me that to her they were precious… (*пер. O. Shartse*) [16. С. 95]

…когда сон им овладел, ему пригрезились карты, зеленый стол, кипы ассигнаций и груды **червонцев**. (*А. С. Пушкин. Пиковая дама*)

…when sleep at last overcame him, in his dreams he saw himself seated at a a green table piled with notes and **gold**. (*пер. R. S. Townsend*) [29. С. 29]

…when sleep did overwhelm him, he dreamed of cards, a green table, heaps of banknotes and piles of **gold coins**. (*пер. A. Myers*) [30. С. 91]

В приведенных примерах переводчики, на наш взгляд, идут по пути генерализации значения конкретных реалий – наименований денежных единиц. В данном случае переводческие решения опустить соответствующие конкретные реалии, возможно, обусловлены стремлением, избежать внесения в текст перевода непонятных для иностранного читателя элементов. Значения русских реалий «*гривенник*», «*двугривенный*», «*четвертак*», «*червонец*» явно не знакомы иностранному читателю. Поэтому переводчики принимают решение опустить такую информацию, избегая тем самым включения в текст перевода неизвестных рецептору реалий. Слова с конкретным значением, опускаемые в переводе, заменяются более общими, но более понятными для рецептора перевода. К тому же в анализируемых примерах переводчикам удалось выразить средствами языка перевода самые существенные признаки переводимых понятий, самые важные в данном контексте компоненты значения соответствующих лексических единиц оригинала. Вероятно, подобные изменения, вносимые переводчиком в текст переводимого произведения, ведут к некоторой потере информации и снятию дифференциальных признаков соответствующих реалий, составляющих их национальную, историческую и стилистическую специфику, но, в целом, это не препятствует обеспечению адекватного понимания сообщения рецепторами перевода. В связи с вышесказанным хотелось бы привести еще один, на наш взгляд, удачный пример лексико-семантической трансформации значения русской исторической реалии:

«У самих-то есть ли на что опохмелиться; сами у какой-то **по гривенничку христарадничаете**…» (*Ф. М. Достоевский. Бедные люди*)

«Why, you can't even buy yourself a drink to come to your senses after the night before! You're always **begging alms** from that piece across the yard». (*пер. O. Shartse*) [16. С. 67]

В данном случае переводчица Ольга Шарце заменяет словосочетание в оригинале контекстуальным соответствием в языке перевода, значение которого можно вывести логическим путем. Таким образом, опустив в переводе непонятную для иностранного рецептора русскую историческую реалию (словосочетание «*христарадничать по гривенничку*»), ей удается подобрать соответствие, которое не только точнее передает значение, но еще и несет в себе исторический колорит. Слово *alms* (money, clothes and food given to poor people (OALD)) в английском языке является устаревшим, т. е. вышедшим из активного употребления, но сохранившимся в пассивном словаре и, что немаловажно, в большинстве своем понятным носителям языка. Очевидна попытка воссоздания исторической перспективы путём подбора понятия в языке перевода с той же стилистической функцией, хотя и с не совпадающим денотативным значением.

Результаты проведенного нами исследования [10. С. 68] свидетельствуют о том, что в некоторых случаях переводчики используют в качестве межкультурного соответствия единицы языка перевода, не вполне соответствующие по значению исходным единицам, но способные заменить их в конкретном случае, т. е. анало-

ги. Например:

…Дуняша тихонько ставила на окно зажженную курительную свечку, подложивши под нее **грош**. (*И. С. Тургенев. Отцы и дети*)

Dunyasha quietly set in the window a smouldering perfumed stick, putting a **halfpenny** under it. (*пер. C. Garnett*) [32. С. 261]

Кинулись к мешкам: одни битые черепки лежали вместо **червонцев**… (*Н. В. Гоголь. Вечер накануне Ивана Купалы*)

They flung themselves upon the sacks: only broken potsherds lay there instead of **ducats**. (*пер. I. F. Hapgood*) [22]

В нем были **червонцы**, все до одного новые, жаркие, как огонь. (*Н. В. Гоголь. Портрет*)

In it were **ducats**, all new, and bright as fire. (*пер. J. Cournos*) [26. С. 61]

В приведенных выше примерах мы видим использование не просто функциональных аналогов, а слов с яркой национальной окраской, обладающих колоритом культуры носителей языка перевода. Такие случаи введения в текст перевода аналоцизмов и анахронизмов (термины С. Влахова, С. Флорина): реалий, не совместимых с местной и временной обстановкой оригинального произведения можно охарактеризовать как «погрешности против национального и исторического колорита» [2. С. 127].

Вероятно, употребление для передачи значения русской исторической реалии «*червонец*» иностранной реалии «*ducat*» (any of various former European gold or silver coins, esp. those used in Italy or the Netherlands (CED)) можно было бы рассматривать как не столь грубую ошибку с точки зрения временной отнесенности. И русская, и соответствующая иностранная реалия одинаково устарели, приобрели исторический колорит, но это никак не сближает их ни в отношении смыслового содержания, ни национального колорита, ни стиля. В подобных случаях читатель перевода получает неясное, противоречивое представление об описываемой в оригинале действительности. Очевидно, что при переводе произведений русской литературы использование в качестве аналогов типичных английских реалий создает оттенок характерного английского быта, придает переводу нежелательный колорит, не гармонирует с контекстом.

Говоря об использовании аналога, в качестве способа прагматической адаптации при переводе русских исторических реалий – наименований денежных единиц, хотелось бы обозначить еще одну особенность, отмеченную нами. На основании проведенного нами исследования [10. С. 72], можно предположить, что для перевода некоторых русских исторических реалий имеются своего рода регулярные соответствия, которые, используются при переводе разных текстов разными переводчиками. В большинстве случаев данные реалии переводятся одной и той же единицей языка перевода. В качестве примера такого регулярного соответствия приведем варианты перевода реалии «*целковый*»:

«Теперь он мне сто **целковых** оброка платит…» (*И. С. Тургенев. Хорь и Калиныч)*

«…Now he pays me a hundred **roubles** rent…» (*пер. Charles and Natasha Hepburn*) [31. С. 307]

«Now he pays me a hundred **rubles** quit-rent...» (*пер. I. F. Hapgood*) [33. С. 417]

…а ведь покойник не то что за десять тысяч, а за десять **целковых** на тот свет сживывал… (*Ф. М. Достоевский. Идиот*)

And you know the deceased gentleman was ready to do for a man for ten **roubles**, let alone ten thousand… (*unknown translator*) [18. С. 302]

His late father would have shaken the soul out of a man for ten **roubles**, let alone ten thousand… (*пер. J. Katzer*) [17. С. 428]

Так вот тебе пара **целковиков** на чай.

(*Н. В. Гоголь. Ревизор*)

So here's a couple of **rubles** for some tea. (*пер. T. Seltzer*) [25]

Here's a couple of **roubles** for your trouble. (*пер. Chris. English & G. McDougall*) [23. С. 27]

... there's a couple of silver **roubles** for tea. (*пер. A. Sykes*) [24. С. 152]

Все без исключения переводчики передают значение данной русской реалии посредством *rouble* (*ruble*) – слова, заимствованного из русского языка и зафиксированного в толковых словарях английского языка (CED; OALD), демонстрируя верное понимание соответствующих предложений в оригинале, в которых под *целковым* понимается *рубль*, и сохраняя национальное своеобразие оригинала. Однако, использование такого «регулярного соответствия» приводит к неизбежной утрате исторического и стилистического (оттенка просторечия) колорита подлинника.

В заключении приведем еще один пример:

…принес правителю дел **красную**, да и дело в шляпе, а теперь **по беленькой**, да ещё неделю провозишься… (*Н. В. Гоголь. Мертвые души*)

Once one had tipped the Director **a bank-note**, one's affair was, so to speak, in the hat. But now one has to pay **a rouble** per copyist after waiting a week… (*пер. D. J. Hogarth*) [19. С. 312]

Переводчик Д. Хогарт передает значение русских реалий-денег с ярко выраженной просторечной стилистической окраской «*красная*» и «*беленькая*» с помощью нейтральных по стилю и с точки зрения исторической перспективы «*bank-note*» (a piece of paper money) и «*rouble*» (the unit of money in Russia). Но, прежде всего, он неверно передает значение соответствующих русских национально-специфических понятий, тем самым полностью искажая смысл оригинала. Данный пример наглядно показывает, к каким нелепым ошибкам может привести незнание или непонимание переводчиком объективной реальности, которая описана в тексте оригинала. Фоновые знания переводчика, его знакомство с описываемой в тексте реальной ситуацией являются одним из важнейших детерминантов переводческой деятельности. Мы подчеркиваем это в связи с тем, что особенности культуры и истории народа, на языке которого создавалось произведение, чаще всего отражаются именно в реалиях, несущих ценную для иностранного читателя информацию, извлечь которую переводчику невозможно без соответствующих фоновых знаний.

Итак, в настоящей статье нами предпринята попытка исследовать приемы прагматической адаптации при переводе русских исторических реалий – наименований денежных единиц на английский язык в рамках общей проблематики перевода реалий иной социокультурной общности.

Сопоставительный анализ соответствий, используемых для передачи значений разговорно-просторечных наименований русских денежных единиц разными переводчиками в различных текстах показал, что переводчики широко применяют различные способы передачи реалий, выработанные переводческой практикой: описательный перевод, транслитерацию, перевод с помощью аналога, описательный перевод, лексико-семантические замены. В силу специфического характера исследуемых лексических единиц представляется необходимым подчеркнуть, что неотъемлемую часть общей переводческой стратегии составляет культурно-прагматическая адаптация, которая предполагает включение в текст перевода дополнительных поясняющих элементов, а также ряд смысловых преобразований.

Использование подобных приемов прагматической адаптации при переводе русских реалий-денег позволяет в большинстве случаев достичь высокой степени точности передачи основного семантического значения соответствующих реалий и как следствие обеспечить адекват-

ное понимание этих лексических единиц рецепторами перевода. Однако подобные изменения чаще всего приводят к снятию дифференциальных признаков таких реалий, составляющих их национальную, историческую и стилистическую специфику.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Вине Ж-П., Дарбельне Ж. Технические способы перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М.: Междунар. отношения, 1978. – С.157-167.

2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. – М.: Высш. школа, 1986. – 416 с.

3. Гак В. Г. Семантическая структура слова как компонент семантической структуры высказывания // Семантическая структура слова. Психологические исследования. – М.: Наука, 1971. – С. 78-96.

4. Кашкин И. А. Для читателя современника. Статьи и исследования. – М.: Сов. писатель, 1968. – 564 с.

5. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре. – 2-е изд. доп. – СПб.: Искусство-СПБ, 1998. – 415 с.

6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

8. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). – 5-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО «Издательский Дом «Филология Три», 2002. – 416 с.

9. Федосюк Ю. А. Что непонятно у классиков, или Энциклопедия русского быта XIX века. – М.: Флинта, Наука, 2010. – 264 с.

10. Чепель Н. П. Прагматические аспекты перевода русских исторических реалий на английский язык: Дис. … канд. филол. наук. – М., 2005. – 162 с.

11. Bunin I. Light Breathing and Other Stories / Tr. by O. Shartse. – Moscow: Progress Publishers, 2001. – 260 p.

12. Chekhov A. Stories / Tr. by Ivy Litvinov. – M.: Raduga Publishers, 2001. – 205 p.

13. Collins English Dictionary (=CED) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.collinsdictionary.com (дата обращения 08.08.2013)

14. Chekhov A. In the Ravine. Tr. by Constance Garnett. [Электронный ресурс]. – URL: http: //chekhov2. tripod.com (дата обращения 28.07.2013)

15. Dostoyevsky F. Poor Folk. Tr. by C. J. Hogarth. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gutenberg.org/ (дата обращения 27.07.2013)

16. Dostoyevsky F. Stories / Tr. by O. Shartse. – Moscow: Raduga Publishers, 2001. – 336 p.

17. Dostoevsky F. The Idiot. In two volumes / Tr. by Julius Katzer. – Moscow: Raduga Publishers, 1989. – 740 p.

18. Dostoevsky F. The Idiot. – UT: Wordworth Editions Limited, 1996. – 578 p.

19. Gogol N. Dead Souls / Tr. by D. J. Hogarth. – London-Toronto: J. M. Dent & Sons LTD. N.Y. E.P.Dutton & Co., s.a. – 341 p.

20. Gogol N. Dead Souls / Tr. by Christopher English. – Moscow: Raduga Publishers, 1987. – P. 19-271.

21. Gogol N. Dead Souls. UT. [Электронный ресурс]. – URL: http: //www.bibliomania.com/0/0/140/2404 (дата обращения 27.07.2013)

22. Gogol N. St. John's Eve / Tr. by Isabel F. Hapgood. [Электронный ресурс]. – URL: http: //onlinebooks. Library.upenn.edu/webbing/gutbook (дата обращения 26.07.2013)

23. Gogol N. The Government Inspector. Selected Stories / Tr. By C. English and G. McDougall. – M.: Raduga Publishers, 2000. – 211 p.

24. Gogol N. The Inspector-General (or «Revizor»). A Russian Comedy / Tr. by Arthur A. Sykes. – London: Walter Scott LTD, s.a. – 185 p.

25. Gogol N. The Inspector-General: A Comedy in Five Acts / Tr. by Thomas Seltzer. [Электронный ресурс]. – URL: http: //digital.library.upenn.edu/webbin/gutbook (дата обращения 26.07.2013)

26. Gogol N. The Portrait / Tr. by John Cournos. – N.Y.: Dover Publications, INC., 1992. – 103 p.

27. Kuprin A. The Garnet Bracelet / Tr. by S. Apresyan. – M.: Raduga Publishers, 2001. – P. 225-267.

28. Oxford Advanced Learner's Dictionary (= OALD). – Oxford Univ. Press, 2000.

29. Pushkin A. Russian Short Stories / Tr. by Rochelle S. Townsend. – London: Everyman's library. N.Y.: Dutton, 1958. – 65 p.

30. Pushkin A. The Queen of Spades & Other Stories / Tr. by Alan Myers. – Oxford. N.Y.: Oxford University Press, 1997. – P. 71-100.

31. Turgenev I. A Sportsman's Notebook / Tr. by Charles & Natasha Hepburn. – London: The Book Society, 1959. – 398 p.

32. Turgenev I. Fathers and Children / Tr. by Constance Garnett. – London: William Heinemann,1895. – 358 p.

33. Turgenev I. Memoirs of a Sportsman / Tr. by Isabel F. Hapgood. – Boston. N.Y.: The Jefferson Press., 1903. – 640 p.

АКАДЕМИЯ ПРАВА И УПРАВЛЕНИЯ ФСИН РОССИИ

УДК 343.811
ББК 67.518.3
Криминология, социология

«СМОТРЯЩИЕ» И ИХ ОРГАНИЗАЦИОННО-РАСПОРЯДИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СРЕДИ ОСУЖДЕННЫХ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Кандидат юридических наук С. А. Кутякин

В статье раскрываются основные направления деятельности лидеров криминальной организации осужденных («смотрящих») в местах лишения свободы России

Ключевые слова
Места лишения свободы, криминальная организация, осужденные, «воры в законе», «смотрящие»

Проведенные нами исследования показали, что в условиях исправительных учреждений уголовно-исполнительной системы Российской Федерации, среди содержащихся там преступников, под руководством «воров в законе» сложилась организационная структура, регулирующая внутренние, неформальные стороны жизнедеятельности осужденных, управляющая их сообществом, определяющая и контролирующая принципы их взаимоотношений с администрацией и другими правоохранительными органами, государством и обществом. По сути, мы имеем дело с криминальной организацией осужденных, действующей внутри исправительных учреждений уголовно-исполнительной системы Российской Федерации. Ключевой фигурой этой неформальной организации являются «смотрящие». Содержание их деятельности в местах лишения свободы заключается в следующем:

– установление и поддержание в среде осужденных основанного на «понятиях» «воровского» порядка, ведение пропаганды уголовно-«воровских» традиций и норм поведения, контроль за их соблюдением осужденными и применение санкций к лицам, их нарушившим;

– организация сбора «общака» среди осужденных и его распределение;

– организация каналов доставки в места лишения свободы запрещенных предметов;

– установление незаконных связей с представителями администрации (путем обмана, шантажа, угроз, подкупа, оказания определенных услуг и т. д.);

– осуществление контроля за поступлением в «зону» и распределением в среде осужденных продуктов питания, одежды, денег, наркотиков, спиртных напитков и т. д.;

– организация противодействия администрации, направленного на ослабление режима отбывания наказания и улучшение быта (сокращение рабочего дня, сня-

тие ограничений по перемещению внутри исправительного учреждения, улучшение питания, сокращение и ослабление режимных мероприятий и т. д.);

– осуществление судейских функций при разрешении конфликтных ситуаций среди осужденных;

– организация в «зоне» азартных игр;

– компрометация осужденных, занимающих в «зоне» административно-хозяйственные должности, и принятие мер для их замещения осужденными, которые будут выполнять указания лидеров криминальной организации;

– определение неформального статуса конкретных осужденных («опущенный», «мужик», «блатной»), контроль за соблюдением субординации и криминальной иерархии среди осужденных;

– выработка тактики и организация контрразведывательной деятельности, в первую очередь в отношении оперативного аппарата исправительного учреждения. Выявление осведомителей, их перевербовка или организация расправы над ними;

– контроль за производством запрещенных предметов (оружия, украшений, чеканок и т. д.);

– принятие решений о массовых (групповых) противоправных выступлениях осужденных (голодовка, невыход на работу, неповиновение, взятие заложников);

– организация написания жалоб осужденными, их родственниками в разные инстанции об имеющихся нарушениях администрацией уголовно-исполнительного законодательства, прав человека, плохом лечении в больницах и т. д.;

– подрыв авторитета администрации и положительно настроенных осужденных путем использования допущенных ими ошибок и просчетов;

– налаживание взаимодействия с администрацией в целях склонения ее к принятию решений, выгодных криминальной организации исправительного учреждения;

– обеспечение устойчивых каналов связи с «вышестоящим руководством» на воле («вором в законе», «смотрящим» за городом, лидерами криминальной организации в других учреждениях);

– обеспечение максимально высокого уровня жизни осужденных в курируемом исправительном учреждении (улучшение бытовых условий, продуктового и вещевого обеспечения сверх установленных норм).

Выводы

Вышеизложенное позволяет выделить главные направления деятельности «смотрящих» в местах лишения свободы: организационно-управленческое; идеологическое и правовое; экономическое; судейское; противодействие уголовно-исполнительной политике государства в учреждениях УИС России.

УДК 343.811
ББК 67.409.13
Право

ОБЩЕСТВЕННЫЕ СОВЕТЫ ПРИ ОРГАНАХ ФСИН РОССИИ КАК СУБЪЕКТЫ ОБЩЕСТВЕННОГО КОНТРОЛЯ

Я. Ю. Реент

В статье рассматривается проблема участия общественных советов при ФСИН России и его территориальных органах в осуществлении общественного контроля за обеспечением прав лиц, содержащихся в учреждениях уголовно-исполнительной системы.

Ключевые слова
Общественный контроль, общественный совет, контроль за деятельностью уголовно-исполнительной системы

Контроль общества за деятельностью государственных институтов давно является предметом постоянных научных споров и дискуссий. Однако в последнее время данной проблеме стало уделяться особое внимание. Этот факт следует связывать с проводимыми в стране политическими, социальными и экономическими преобразованиями. Общественный контроль представляет собой неотъемлемый признак наличия гражданского общества. Участие народа в государственном и муниципальном управлении способствует повышению уровня доверия к власти, а значит, способствует укреплению законности и гражданского сознания.

Общественный контроль за обеспечением прав лиц, содержащихся в учреждениях уголовно-исполнительной системы (УИС), следует отнести к наиболее проблемным на сегодняшний день направлениям гражданского контроля. Обусловлено это тем, что осужденные, отбывающие наказание в виде лишения свободы, и подследственные, в отношении которых избрана мера пресечения в виде заключения под стражу, содержатся в специализированных учреждениях. Нахождение в учреждении Федеральной службы исполнения наказаний России (ФСИН), будь то исправительная колония, следственный изолятор или тюрьма, предполагает, помимо изоляции от общества, целый ряд других правоограничений. Закрытость учреждений УИС и наличие специальных режимных мер, безусловно, негативно сказывается на состоянии правовой защищенности подозреваемых, обвиняемых, осужденных.

Общественные организации правозащитной направленности уделяют особое внимание деятельности УИС, причем это «внимание» следует считать вполне заслуженным. Наряду с многочисленными примерами высокого профессионализма при выполнении должностных обязанно-

стей встречаются случаи грубого нарушения прав и свобод осужденных и подследственных. Общественный контроль в рассматриваемой сфере выступает механизмом обратной связи в отношениях государства с обществом и обеспечивает населению возможность реально оценивать и корректировать работу уголовно-исполнительной системы.

Отметим, что государство может считаться объектом, а общество субъектом контрольных отношений лишь с определенной долей условности. Данный факт обусловлен тем, что контрольные отношения предполагают наличие связей «власти – подчинения». И если наличие у государства власти над обществом не вызывает сомнений, то в связях обратного порядка мы встречаемся с рядом правовых неопределенностей[1]. Таким образом, мы сталкиваемся с проблемой природы общественного контроля. В данном отношении представители научного сообщества высказывают самые разные взгляды. Сомнения не вызывает лишь тот факт, что в современной России полноценный институт общественного контроля может быть сформирован только при активной поддержке государства.

В настоящее время общественный контроль включает в себя два относительно самостоятельных течения. К первому следует отнести различные независимые общественные организации, отдельных граждан, осуществляющих контрольную деятельность по собственной инициативе. Эта часть правозащитного движения стихийно складывается в качестве противовеса государственной власти, и является автономной. Особая роль в деле контроля за деятельностью УИС отведена средствам массовой информации. Они обладают возможностью не только получать из различных источников информацию о тех или иных нарушениях, допущенных администрацией исправительного учреждения, но и обнародовать ее, создав тем самым предпосылки для оперативного устранения выявленных нарушений компетентными органами.

Ко второй группе относятся общественные формирования, созданные при органах государственной власти: Общественная палата РФ и региональные общественные палаты, общественные наблюдательные комиссии, общественные советы при федеральных и региональных органах исполнительной власти и др.

В данной статье хотелось бы остановиться на рассмотрении вопроса контрольной деятельности общественных советов при федеральных и региональных органах исполнительной власти, а конкретно – при органах ФСИН России. Они являются относительно новой формой участия граждан в государственном управлении. Эти советы состоят из представителей общественности, имеют формально определенную структуру и перечень полномочий, связанных с выполнением консультационных, интеграционных, контролирующих функций.

Общественные советы создаются и функционируют в соответствии с Указом Президента РФ от 4 августа 2006 г. № 842 «О порядке образования общественных советов при федеральных министерствах, федеральных службах и федеральных агентствах, руководство деятельностью которых осуществляет Президент РФ, при федеральных службах и федеральных агентствах, подведомственных этим федеральным министерствам»[2]; Постановлением Правительства РФ от 2 августа 2005 г. № 481 «О порядке образования общественных советов при федеральных министерствах, руководство которыми осуществляет Правительство РФ, федеральных службах и федеральных агентствах, подведомственных этим федеральным министерствам, а также государственных комитетах, федеральных службах и федеральных агентствах, руководство которыми осуществляет ПравительствоРФ»[3]; ст. 20 ФЗ «Об Общественной палате России»[4]. В соответствии с последним из на-

званных документов Совет Общественной палаты имеет право обратиться к руководителю любого федерального органа исполнительной власти с предложением о создании Общественного совета при этом органе.

Подготовленная нормативная база позволила ФСИН России издать приказ № 32 от 26 января 2007 г. «О создании Общественного совета при Федеральной службе исполнения наказаний по проблемам деятельности уголовно-исполнительной системы». В соответствии с Положением Совет является постоянно действующим совещательно-консультативным органом при Федеральной службе исполнения наказаний. Он осуществляет свою работу на основе принципов законности, уважения прав и свобод человека и гражданина, невмешательства в оперативно-розыскную, уголовно-процессуальную и уголовно-исполнительную деятельность, а также в производство по делам об административных правонарушениях.Основной целью стоящей перед Советом является привлечение общественности к участию в решении задач, стоящих перед уголовно-исполнительной системой, защите прав и законных интересов сотрудников, работников и ветеранов УИС, а также осужденных и лиц, подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений, содержащихся в следственных изоляторах.

В компетенцию Совета входит работа по следующим направлениям:

– координация взаимодействия различных общественных организаций, религиозных конфессий с учреждениями и органами ФСИН по вопросам реформирования УИС и содействие в обеспечении социальной защищенности сотрудников и ветеранов УИС, а также осужденных и подследственных, содержащихся в учреждениях УИС;

– информационное обеспечение общественности и средств массовой информации о деятельности ФСИН России для формирования у населения объективного представления об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания;

– оказание содействия осужденным в получении образования, социальной реабилитации лиц, освободившихся от отбывания наказания;

– помощь в налаживании взаимоотношений ФСИН России с руководством коммерческих предприятий для получения заказов в целях развития производства в учреждениях ФСИН России, совершенствования трудовой адаптации осужденных и их профессиональной подготовки;

– обсуждение с органами государственной власти вопросов совершенствования нормативно-правовой базы по соблюдению прав и законных интересов сотрудников, ветеранов УИС, осужденных и подследственных, содержащихся в учреждениях УИС;

– распространение положительного опыта работы учреждений и органов УИС в решении вопросов по защите прав и законных интересов сотрудниковУИС, осужденных и подследственных, содержащихся в учреждениях УИС[5].

Совет функционирует в соответствии с планом основных мероприятий, составленным на год, утвержденным председателем Совета и согласованным с директором ФСИН России. Основной формой работы Совета являются заседания, которые проводятся не реже двух раз в год. Решения по рассмотренным вопросам, принятым в ходе заседания, носят рекомендательный характер и отражаются в протоколах заседаний, копии которых направляются директору федеральной службы ФСИН России. Он, в свою очередь, представляет Совету необходимую информацию, за исключением сведений, составляющих государственную и иную охраняемую федеральным законом тайну. Члены Совета осуществляют свою работу на общественных началах.

На практике, помимо заседаний используются и другие формы работы. Так,

члены Общественного совета ежемесячно встречаются с представителями руководства ФСИН для обсуждения наиболее проблемных вопросов. Кроме того, члены Совета проводят посещения исправительных учреждений и следственных изоляторов с целью проверки соблюдения прав и условий содержания осужденных и подследственных[6]. Только в 2013 г. членами Общественного совета были посещены исправительные учреждения Тюменской, Брянской, Ульяновской, Нижегородской, Владимирской, Липецкой, Московской областей и Республики Татарстан[7]. Обычно при посещении исправительных учреждений члены Совета обсуждают с представителями администрации вопросы, касающиеся надлежащей организации режима содержания,воспитательной работы с осуждёнными, соблюдения норм питания и медицинского обеспечения, а так же работы с обращениями осужденных и их родственников.Члены Совета проводят беседы с осужденными и прием по личным вопросам.

Несмотря на то, что в тексте Положения термин «контроль» даже не упоминается, контролирующая функция Общественного совета вытекает из духа данного нормативного акта. Так в пп. 1.5; 2.1.1; 2.1.6 прослеживается общая идея концентрации усилий на обеспечении правовой защищенности лиц, содержащихся в учреждениях УИС. В п. 2.3.6 на Общественный совет возлагается обязанность по информированию руководства ФСИН о выявленных нарушениях прав и законных интересов осужденных и лиц, содержащихся в следственных изоляторах. Логично было бы предположить, что информацию о нарушениях прав осужденных и подследственных члены Общественного совета должны получать в результате проведения контрольных мероприятий.

При территориальных органах ФСИН функционируют аналогичные общественные советы. Региональные советы подконтрольны начальникам территориальных органов. В качестве примера рассмотрим деятельность Общественного совета при УФСИН России по Владимирской области. Он был создан одним из первых в стране в январе 2007 года. Его деятельность регламентируется положением, утвержденным начальником областного УФСИН[8]. Содержание данного документа заимствовано из Положения об Общественном совете при ФСИН России, поэтому не представляется нужным проведение сравнительного анализа этих нормативных актов.

Общественный совет осуществляет деятельность по двум основным направлениям:это мероприятия для осужденных и работа с личным составом. Среди наиболее значимых мероприятий, проведенных в 2012 г., можно выделить организацию цикла лекций по проблемам общественного развития для сотрудников УФСИН, содействие в организации игр КВН среди осужденных, постоянная координация взаимодействия учреждений УИС с религиозными организациями. С 2013 г. Совет стал практиковать новую форму работы – комплексные выезды в колонии. Такой подход предполагает одновременное проведение ряда разнонаправленных мероприятий за один выезд. Например, проведение лекций, просветительских бесед для осуждённых и для сотрудников, участие в заседаниях комиссий учреждений по оценке поведения осужденных и т. д.[9]

Деятельность общественных советов, безусловно, играет важную роль в процессе реформирования УИС. Можно назвать следующие положительные черты такого воздействия. Общественные советы:

– осуществляют контроль за соблюдением сотрудниками УИС прав осужденных и лиц, содержащихся под стражей, что, несомненно, способствует укреплению дисциплины сотрудников;

– содействуют формированию положительного образа УИС, повышению доверия населения (посредством публикаций и выступлений в СМИ, проведения обще-

ственных слушаний и т. д.).

Несмотря на целый ряд бесспорных достоинств, в деятельности общественных советов можно выявить и проблемные стороны. Данную структуру нельзя считать полностью общественной. Обусловлено это, в первую очередь, порядком формирования. Так, например, в соответствии с п. 3. 1 Положения об Общественном совете при ФСИН директор федеральной службы самостоятельно определяет количественный и персональный состав Совета. Такой порядок формирования устанавливает отношения жесткой зависимости Совета от руководства ФСИН. Профессор С. М. Зубарев называл общественные советы, наряду с общественными палатами и комиссиями по помилованию, структурами «общественно-государственными»[10]. Таким образом, если деятельность общественных советов является «общественно-государственной», то и осуществляемый ими контроль следует считать «общественно-государственным».

Как уже отмечалось ранее, сам термин «контроль» в нормативно-правовых актах, регулирующих деятельность советов, не фигурирует. Вследствие чего их контрольная деятельность зачастую имеет размытый, бессистемный характер. Только определив в нормативно-правовых актах формы, методы и порядок проведения «общественно-государственным» формированием контрольных мероприятий, можно рассчитывать на получение действительно качественного результата.

Опираясь на зарубежный опыт осуществления социального контроля за деятельностью пенитенциарной системы, целесообразно провести параллель между российскими общественными советами и действующими в Великобритании советами визитеров. Основное сходство этих двух структур заключается в порядке формирования и формах отчетности. Кандидат на членство в названное общественное формирование подает заявку, после чего на конкурсной основе проходит отбор и назначается членом совета визитеров Министром внутренних дел Великобритании. Каждый совет обязан ежегодно отчитываться Министру внутренних дел по поводу состояния подконтрольных учреждений, добавляя к этому отчету любые предложения и рекомендации, которые считает нужным[11]. Таким образом, советы визитеров и общественные советы формируются и подотчетны руководителям тюремных служб. Все контрольные полномочия визитеров полностью урегулированы в Тюремном Акте 1952 года[12].

Нормативное закрепление контрольных полномочий советов визитеров позволило построить централизованную, структурированную и, главное, реально действующую систему гражданского контроля, которая стала мировым общепризнанным примером. По нашему мнению, включение в положения об общественных советах норм, регламентирующих контрольные полномочия советов, будет способствовать повышению подконтрольности УИС институтам гражданского общества. Кроме того, по опыту Великобритании, такая структура, как общественные советы, может служить руководству центрального аппарата и территориальных органов ФСИН России в качестве эффективного инструмента вневедомственного контроля за деятельностью подчиненных учреждений.

В заключении хотелось бы отметить, что сфера исполнения уголовных наказаний по-прежнему остается одним из тех участков, где права граждан наиболее уязвимы и нуждаются в особом контроле со стороны государства и общественности. Сегодня в числе основных направлений реформирования УИС называют преодоление кризиса доверия социума, поиск новых способов учета общественного мнения для оценки работы пенитенциарной службы. В этой связи, как нам представляется, перспективным направлением является создание более благоприят-

ных условий для осуществления общественного контроля за деятельностью учреждений, исполняющих наказание в виде лишения свободы и заключения под стражу. Такая работа в полной мере может и должна использовать положительный опыт, наработанный в ходе взаимодействия пенитенциарных систем и общественных формирований наиболее развитых в этом отношении стран.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: Полещук А. С. О некоторых вопросах, связанных с проблемой обеспечения общественного (гражданского) контроля в сфере деятельности правоохранительных органов // Юристъ-правоведъ (Ростов-на-Дону). – 2011. – № 3.

[2] О порядке образования общественных советов при федеральных министерствах, федеральных службах и федеральных агентствах, руководство деятельностью которых осуществляет Президент РФ при федеральных службах и федеральных агентствах, подведомственных этим федеральным министерствам: Указ Президента РФ от 4 августа 2006 г. № 842 // Рос. газ. – 2006. – 8 авг.

[3] О порядке образования общественных советов при федеральных министерствах, руководство которыми осуществляет Правительство РФ, федеральных службах и федеральных агентствах, подведомственных этим федеральным министерствам, а также государственных комитетах, федеральных службах и федеральных агентствах, руководство которыми осуществляет Правительство РФ: Постановление Правительства РФ от 2 августа 2005 г. № 481 // Рос. газ. – 2005. – 7 апр.

[4] Об Общественной палате России: Федер. закон от 4 апреля 2005 г. № 32-ФЗ // Рос. газ. – 2005. – 7 апр.

[5] О создании Общественного совета при Федеральной службе исполнения наказаний по проблемам деятельности уголовно-исполнительной системы: Приказ ФСИН России от 26 января 2007 г. № 32 // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2007. – № 9,

[6] См.: Зубарев С. М. Теория и практика контроля за деятельностью персонала пенитенциарной системы: Дис. ... д-ра юрид. наук. – М., 2006. – С. 300.

[7] См.: Деятельность общественных советов: [Электронный ресурс] // ФСИН России. – URL: http: // фсин.рф/os/deyatelnost/ (дата обращения: 02.07.2013).

[8] См.: Положение об Общественном совете при УФСИН // УФСИН России по Владимирской области. – URL: http: // 33.fsin.su/obshchestvennyy_sovet/polozhenie-ob-obshchestvennom-sovete-pri-ufsin-.php (дата обращения: 12.05.2013).

[9] См.: Общественный совет: [Электронный ресурс] // УФСИН России по Владимирской области. – URL: http: // 33.fsin.su/obshchestvennyy_sovet.php (дата обращения: 12.05.2013).

[10] Зубарев С. М. Указ. соч. – С. 289.

[11] См.: Справочник члена совета визитеров Великобритании / пер. с англ. М. Борщева, Л. Джалилов. – М.: Московская Хельсинкская группа, 2005.

[12] Там же. – С. 5.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ РАДИОТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ МЕХАНИКИ

УДК 519.71
ББК 22.18
Математика: математическая кибернетика

К ВИРУСНОЙ ТЕОРИИ НАДЕЖНОСТНОГО СИНТЕЗА УПРАВЛЯЮЩИХ СИСТЕМ

Кандидат физико-математических наук В. В. Тарасов

В статье прослеживается исторический аспект развития теории надежностного синтеза управляющих систем от тезиса Дж. фон Неймана о том, что вероятность ошибки схемы из функциональных элементов не может быть ниже вероятности ошибки концевого элемента схемы (Принстонский университет США, 1952 г.). Отмечены достоинства и ограниченность тезиса в построении математических моделей надежности управляющих систем, предлагаются варианты изложения тезиса и перехода к вирусной теории надежностного синтеза, где тезис не имеет места.

Ключевые слова
Надежность управляющих систем, синтез надежных схем из ненадежных элементов, вирусная теория надежности

Введение. В январе 1952 г. в Калифорнийском технологическом институте Дж. фон Нейманом было прочитано пять лекций, а затем на их основе опубликована статья «Вероятностная логика и синтез надежных организмов из ненадежных компонент» [1]. Как видно уже из названия статьи, знаменитый автор искал пути к объяснению высокой надежности головного мозга человека, создал математические модели – нейронные сети, автоматы, схемы из функциональных элементов (органов). Нейман предложил к ненадежному базису из функциональных элементов добавить вполне надежный голосующий логический элемент от трех переменных $h_2(x, y, z) = xy \vee xz \vee yz$ (смеситель Неймана). Если взять три экземпляра одинаковых схем, реализующих функцию алгебры логики $f(x_1,....,x_n)$, подать их на входы смесителя (Рис. 1), то при условии, что ошибка схем, реализующих $f(\tilde{x})$ с вероятностью ошибки $\varepsilon < 1/2$, схема S будет реализовывать функцию $f(\tilde{x})$ с ошибкой $\varepsilon' < \varepsilon$. Тем самым примером Нейман указал один из путей сколь угодно надежного синтеза из ненадежных элементов с использованием вполне надежного смесителя. Этим результатом в начале заинтересовались биологи, но не нашли возможным реализовать эти идеи в биологических управляющих системах. Инженерам такие идеи понравились, они стали развивать их на технических управляющих системах и вскоре были разработаны принципы резервирования и голосования схем из ненадежных элементов. Весь могучий поток авторов работ в области надежностного синтеза опирался на тезис Неймана.

Авторы работ [2-3], следуя Нейману,

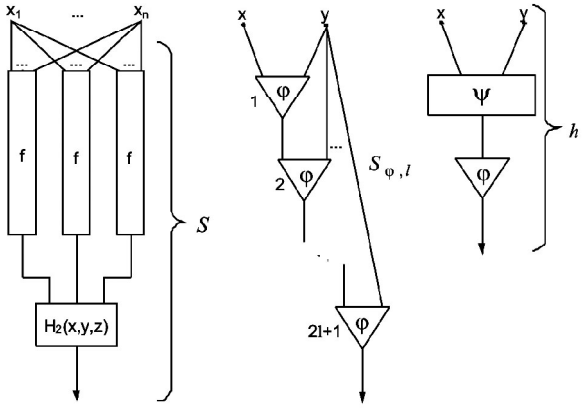

Рис.1 Рис.2 Рис.3

находили возможность построения схем с ошибкой не большей, чем ошибка концевого элемента. Следуя Нейману, авторы [4-6] разделяют базис на две части A и B, где A – вполне надежная часть базиса, часть B дополняет базис ненадежными элементами до полной системы. Замыкание A есть некоторый класс Поста [10], необходимое содержание которого для построения сколь угодно надежных схем и выясняли авторы. Оказалось, что замыкание A должно содержать некоторую мажоритарную функцию с голосующими свойствами

$$h_{\mu}(x_1,.....,x_{\mu+1}) = \bigvee_i x_1x_2....x_{i-1}x_{i+1}.....x_{\mu+1} \qquad (1)$$

или двойственную к ней функцию $h^*_{\mu}(x_1,.....,x_{\mu+1})$, при $\mu = 2$ мы имеем $h_2(x_1, x_2, x_3)$ – смеситель Неймана.

В работе [7] построен базис из одного элемента вполне надежно выпускающего 0 и 1 на некоторых наборах $\tilde{\sigma}$ и $\tilde{\tau}$ соответственно при некоторых регламентациях ненадежности на других входных наборах. Этот базис позволяет строить сколь угодно надежные шефферовские элементы. На Рис. 2 изображена схема в базисе из функционального элемента

$$\varphi(x, y) = \begin{cases} x \oplus y, \text{ если } (x, y) \neq (0, 0), \\ \text{сл. вел. } \alpha, \text{ если } (x, y) = (0, 0), \\ \mathbf{Pr}(\alpha = 1),\ 0 < p > 1, \end{cases}$$

где по закону больших чисел имеем при

$$l \to \infty \quad \mathbf{Pr}(|\mathbf{M}S_{\varphi,l}(x, y) - \overline{xy}|) > \varepsilon,$$

то есть стохастическую аппроксимацию «Штрих Шеффера» в частично ненадежном базисе $\{\varphi(x, y)\}$.

В работе [8] показано, что для базиса с частичной ненадежностью можно ослабить требование (вытекающее из тезиса Неймана) абсолютной надежности мажоритарных элементов (1), показано, что корректирующими свойствами в разной степени обладают все монотонные функции алгебры логики от более, чем одного переменного.

Исследование базисов с частично надежными элементами имело продолжение [9] и выполнено практически до конца.

Можно показать, что при некоторых условиях функция $x \oplus y$ (не являющаяся мажоритарной функцией) тоже обладает корректирующими свойствами. Вот тому пример, рассмотрим базис, состоящий из вполне надежного элемента $x \oplus y$ и двух вполне ненадежных (то есть ненадежных при всех входных комбинациях) элементов φ_1 и φ_2 (описание в таблице 1),

Таблица 1

x, y	φ_1	φ_2
0 0	α_1	β_1
0 1	α_2	β_2
1 0	α_3	β_3
1 1	α_4	β_4

где $\alpha, \beta, i = \overline{1,4}$ – случайные булевы величины.

Из работы [6] следует, что система функций $\{x \oplus y, \varphi_1, \varphi_2\}$, в условиях тезиса Неймана, не полна, так как функции базиса входят в класс pL_1 p-линейных функций. Однако предположим, что пара функций (φ_1, φ_2) выпускает на выходе пары значений с ограничением на четность числа единиц таким образом (см. таблицу 2),

Таблица 2

x, y	(φ_1, φ_2)
0 0	(0 1), (1 0)
0 1	(0 1), (1 0)
1 0	(0 1), (1 0)
1 1	(0 0), (1 1)

что суперпозиция $\varphi_1(x, y) \oplus \varphi_2(x, y)$ дает вполне надежный «штрих Шеффера», то есть мы получили требуемое, идя в обход

тезиса Неймана, который формулировался при условиях независимости булевых случайных величин, относящихся к различным функциональным элементам (в работе Неймана об этом впрямую не сказано, но, видимо, понимать надо так, иначе тезис Неймана нам не спасти, а положительная роль тезиса Неймана в создании теорий надежности управляющих систем очевидна).

Наконец, в работе [11] появился простой пример базиса вполне ненадежного и тем не менее этот базис строит вполне надежный шефферовский элемент: пусть α – случайная булева величина, $\psi = xy \oplus \alpha$, $\varphi = \bar{x} \oplus \alpha$ функции базиса. Тогда (рисунок 3) имеем:

$$\varphi(\psi) = \overline{xy \oplus \alpha} \oplus \alpha = \overline{xy} \oplus \alpha \oplus \alpha = \overline{xy} \quad (2)$$

К обобщению этого примера мы и переходим.

Цель работы. Исследовать возможности развития теории надежности управляющих систем без опоры на тезис Неймана. Примем эту работу как начало вирусной теории синтеза надежных схем из ненадежных элементов. Автор надеется, что данную работу посмотрят не только математики-кибернетики, но и специалисты по биологическим и техническим управляющим системам.

Основная часть. Функция алгебры логики $f(x_1,\ldots, x_n, z_1,\ldots, z_m)$ называется *булевой функцией с вирусами*, если $z_1,\ldots, z_m$ - несобственные переменные функции – индикаторы внешних m факторов. Эти переменные нельзя переименовывать, отождествлять, не разрешена подстановка других функций; переменные $x_1,\ldots, x_n$ – обычные булевы переменные, [11]. Разложив функцию $f(\tilde{x}, \tilde{z})$ по переменным $x_1,\ldots, x_n$, имеем $f(\tilde{x}, \tilde{z}) = \bigvee_{\tilde{\sigma}} x_1^{\sigma_1}\ldots x_n^{\sigma_n} f(\tilde{\sigma}, \tilde{z}) =$

$$= \bigvee_{\tilde{\sigma}} x_1^{\sigma_1}\ldots x_n^{\sigma_n} f_{|\tilde{\sigma}|}(\tilde{z}),$$

где $f_{|\tilde{\sigma}|}(\tilde{z})$ – проекция вируса на конъюнкцию, $x_1^{\sigma_1}\ldots x_n^{\sigma_n}$ $|\tilde{\sigma}| = 0, 1, 2, \ldots, 2^n - 1$.

Предпосылками к созданию вирусной теории надежностного синтеза управляющих систем явились работы [11-13], положительные отклики иностранных журналов на статью [12]. Приведем еще несколько соображений.

А. Пусть $f_0(x_1,\ldots, x_n)$ – функция алгебры логики, которая реализуется некоторым логическим устройством в исправном состоянии по мнению самого конструктора устройства. В сериях многократного контроля за работой устройства в течении длительного времени обнаружилось, что данное устройство под влиянием внешней среды (в которую включаются и сами люди, а не только природа) реализует функции алгебры логики, отличные от номинальной $f_0(x_1,\ldots, x_n)$ и составлен их список: $f_0, f_1, f_2, \ldots, f_N$.

Эти функции принято называть функциями неисправности устройства. Под какими именно внешними воздействиями получаются разные функции неисправности – это выяснить трудно, однако, если формально ввести булевы переменные z_1, $z_2,\ldots, z_m$, где $m = \log N$, таким образом, чтобы получалась одна (универсальная функция) $f(x_1,\ldots, x_n, z_1,\ldots, z_m)$ такая, что

$$f_i = f(x_1,\ldots, x_n, \sigma_1,\ldots,\sigma_m)$$

при $i = \sigma_1 2^{m-1} + \sigma_2 2^{m-2} + \ldots + \sigma_m$, $i = \overline{0, N}$.

Назовем $z_1, z_2,\ldots, z_m$ – внешними булевыми несобственными параметрами функции $f(x_1,\ldots, x_n, z_1,\ldots, z_m)$, а саму функцию $f(\tilde{x}, \tilde{z})$ назовем функцией с вирусом. Несобственные булевы параметры естественно являются индикаторами каких-то сложных физических явлений, а каких – это вопрос отдельный и подлежит анализу скорее всего инженерам, конструкторам.

Б. Пусть имеется плоская ограниченная область на декартовой однородной ячеистой сетке, где на каждой ячейке может помещаться один бит информации. Если ввести булеву систему координат, то образуется таблица с двумя входами, реализующая частичную функцию алгебры логики $f(x_1,\ldots, x_k, x_{k+1},\ldots, x_n)$.

Таблица 3

		0	0	...	σ_n	...	1	x_n
		...	...	...	...	...	...	...
		...	...	...	...	...	...	...
		...	...	...	...	...	...	...
		0	0	...	σ_{k+2}	...	1	x_{k+2}
$x_1, x_2, ..., x_k$		0	1	...	σ_{k+1}	...	1	x_{k+1}
0 0 ... 0					...			
0 0 ... 1					...			
... ...					...			
σ_1 σ_2 ... σ_k				...	$f(\sigma_k)$	...		
... ...					...			
1 1 ... 1					...			

В клетках таблицы 3 могут стоять символы 0, 1 и пустые клетки, которые могут заполняться случайными булевыми значениями. В совокупности пустые клетки как бы не контролируются функцией f, но могут быть контролируемые злоумышленниками. Если мы позволим себе заполнять пустые клетки функциями $g_i(z_1,..., z_m)$ от внешних несобственных параметров $z_1,..., z_m$, то мы получим *функцию алгебры логики с вирусом*, где можно считать, что i есть номер, двоичная запись которого $\sigma_1,..., \sigma_n$.

В. В биологии поверхность мышечной ткани на клеточном уровне можно моделировать как булево поле, где 1 – клетка возбуждена, 0 – клетка не возбуждена, пустое место – клетка, находящаяся под контролем неведомых сил (больная клетка). Здесь могут тоже пригодиться булевы функции с вирусами в качестве модели для изучения биологических управляющих систем.

1. Исследуем функциональные возможности базиса из одного функционального элемента с вирусом $\varphi(x, y, \tilde{z})$, где x, y – обычные итерируемые булевы переменные, $\tilde{z} = (z_1, ..., z_m)$ – список внешних несобственных булевых параметров. Разложим $\varphi(x, y, \tilde{z})$ по переменным x, y:

$\varphi(x, y, \tilde{z}) = \bar{x}\,\bar{y}\,\varphi_0 \oplus \bar{x}\,y\,\varphi_1 \oplus x\,\bar{y}\,\varphi_2 \oplus x\,y\,\varphi_3$,

где $\varphi_0 = \varphi(0, 0, \tilde{z})$, $\varphi_1 = \varphi(0, 1, \tilde{z})$, $\varphi_2 = \varphi(1, 0, \tilde{z})$, $\varphi_3 = \varphi(1, 1, \tilde{z})$ – проекции вируса на конъюнкции $\bar{x}\bar{y}$, $\bar{x}y$, $x\bar{y}$, xy соответственно.

В дальнейшем мы будем использовать вспомогательные утверждения.

Лемма 1. *Предикаты*

$f(\tilde{z})\,g(\tilde{z}) = 0, f(\tilde{z}) \le \bar{g}(\tilde{z}), g(\tilde{z}) \le \bar{f}(\tilde{z})$

эквивалентны.

Лемма 2. *Система неравенств*

$$\begin{cases} f(\tilde{z}) \le g(\tilde{z}), \\ f(\tilde{z}) \le h(\tilde{z}), \end{cases}$$

эквивалентна одному неравенству

$$f(\tilde{z}) \le g(\tilde{z}) \cdot h(\tilde{z}).$$

Лемма 3. *Система неравенств*

$$\begin{cases} g(\tilde{z}) \le f(\tilde{z}), \\ h(\tilde{z}) \le f(\tilde{z}), \end{cases}$$

эквивалентна одному неравенству

$$g(\tilde{z}) \vee h(\tilde{z}) \le f(\tilde{z}).$$

Теорема 1. *Существуют функции* $\varphi(x, y, \tilde{z})$ *с вирусами, порождающие* $x\bar{y}$.

Δ Составим булево уравнение:

$$\varphi(\varphi(x, y, \tilde{z}), y, \tilde{z}) = x\bar{y}.$$

Разложим левую часть уравнения по переменным x, y:

$$\bar{x}\,\bar{y}\,\varphi(\varphi_0, 0, \tilde{z}) \oplus \bar{x}\,y\,\varphi(\varphi_1, 1, \tilde{z}) \oplus$$
$$\oplus\, x\,\bar{y}\,\varphi(\varphi_2, 0, \tilde{z}) \oplus x\,y\,\varphi(\varphi_3, 1, \tilde{z}) = x\,\bar{y}.$$

Отсюда находим условия равенства:

$$\begin{cases} \varphi(\varphi_0, 0, \tilde{z}) = 0, \\ \varphi(\varphi_1, 1, \tilde{z}) = 0, \\ \varphi(\varphi_2, 0, \tilde{z}) = 0, \\ \varphi(\varphi_3, 1, \tilde{z}) = 0. \end{cases}$$

Каждое из уравнений полученной системы разлагаем по внутреннему переменному φ_i, $i = \overline{0,3}$, соответственно:

$$\begin{cases} \bar{\varphi}_0\varphi_0 \oplus \varphi_0\varphi_2 = 0, \\ \bar{\varphi}_1\varphi_0 \oplus \varphi_1\varphi_3 = 0, \\ \bar{\varphi}_2\varphi_0 \oplus \varphi_2\varphi_2 = 1, \\ \bar{\varphi}_3\varphi_1 \oplus \varphi_3\varphi_3 = 0. \end{cases}$$

Сделав здесь несложные упрощения, получаем:

$$\varphi_2 = \bar{\varphi}_0,\ \varphi_1 = \varphi_3.$$

Отсюда и окончательно:

$$\varphi(x, y, z) = \bar{x}\,\bar{y}\,\varphi_0 \oplus \bar{x}\,y\,\varphi_1 \oplus x\,\bar{y}\,\varphi_0 \oplus x\,y\,\varphi_1,$$

где φ_0, φ_1 – произвольные функции от $\tilde{z}$. ▲

Следствие 1. *Существуют функции* $\varphi(x, y, z)$ *с вирусами, порождающие* $x \vee \bar{y}$.

Следствие 2. *Существуют функции* $\varphi(x, y, z)$ *с вирусами, порождающие* $x\,y$.

Следствие 3. *Существуют функции* $\varphi(x, y, z)$ *с вирусами, порождающие* $x \vee y$.

Теорема 2. *Не существует реализации функции $x \oplus y$ в базисе из одного элемента $\varphi(x, y, \tilde{z})$ с вирусом.*

Δ $\varphi_3 = 0$ является необходимым условием для реализации $x \oplus y$ в базисе $\varphi(x, y, \tilde{z})$. Докажем это. Индукцией по числу элементов в схеме покажем сначала, что схема $S(x, y, \tilde{z})$ в базисе $\varphi(x, y, \tilde{z})$ удовлетворяет условию

$$S(1, 1, \tilde{z}) = F(\tilde{z}) \vee \varphi_3 \qquad (3)$$

при подходящей функции $F(\tilde{z})$.

Действительно, для схемы сложности 1 имеем $\varphi(1, 1, \tilde{z}) = 0 \vee \varphi_3$ – базис индукции. Предположим, что для схем S сложности L имеем (3) при некоторой функции $F(\tilde{z})$. Рассмотрим схемную суперпозицию

$$\varphi(f(x, y, \tilde{z}), g(x, y, \tilde{z}), \tilde{z}),$$

где сложности f и g в сумме дают L. Тогда по предположению индукции имеем

$g(1, 1, \tilde{z}) = g' \vee \varphi_3$, $f(1, 1, \tilde{z}) = f' \vee \varphi_3$.

Вычислим

$\varphi(f(1, 1, \tilde{z}), g(1, 1, \tilde{z}), \tilde{z}) = \varphi(f' \vee \varphi_3, g' \vee \varphi_3, \tilde{z}) = (\overline{f' \vee \varphi_3})\cdot(\overline{g' \vee \varphi_3})\cdot\varphi_0 \vee (\overline{f' \vee \varphi_3})\cdot(g' \vee \varphi_3)\cdot\varphi_1 \vee (f' \vee \varphi_3)\cdot(\overline{g' \vee \varphi_3})\cdot\varphi_2 \vee (f' \vee \varphi_3)\cdot(g' \vee \varphi_3)\cdot\varphi_3 = \Phi \vee \varphi_3$,

где Φ – обозначение первых двух дизъюнктивных слагаемых.

Если $\varphi(f(x, y, \tilde{z}), g(x, y, \tilde{z}), \tilde{z}) = x \oplus y$, то при $x = y = 1$ имеем

$\varphi(f(1, 1, \tilde{z}), g(1, 1, \tilde{z}), \tilde{z}) = \Phi \vee \varphi_3 = 0$.

Отсюда $\varphi_3 = 0$ – необходимое условие реализации функции $x \oplus y$.

Итак, теперь исследованию подвергается функция $\varphi(x, y, \tilde{z}) = (\varphi_0, \varphi_1, \varphi_2, 0)^T$.

Функция $\varphi(x, y, \tilde{z})$ при $\varphi_3 = 0$ сохраняет следующее множество столбцов

$$\begin{pmatrix}\varphi_0\\0\end{pmatrix}, \begin{pmatrix}0\\\varphi_0\end{pmatrix}, \begin{pmatrix}\varphi_1\ \varphi_0\\\varphi_2\ \varphi_0\end{pmatrix}, \begin{pmatrix}\varphi_2\ \varphi_0\\\varphi_1\ \varphi_0\end{pmatrix}, \begin{pmatrix}\overline{\varphi}_1\ \varphi_0\\\overline{\varphi}_2\ \varphi_0\end{pmatrix}, \begin{pmatrix}\overline{\varphi}_2\ \varphi_0\\\overline{\varphi}_1\ \varphi_0\end{pmatrix},$$

$$\begin{pmatrix}\varphi_1\ \varphi_2\ \varphi_0\\(\varphi_1 \vee \varphi_2)\varphi_0\end{pmatrix}, \begin{pmatrix}(\varphi_1 \vee \varphi_2)\varphi_0\\\varphi_1\ \varphi_2\ \varphi_0\end{pmatrix}, \begin{pmatrix}\overline{\varphi}_1\ \overline{\varphi}_2\ \varphi_0\\(\overline{\varphi}_1 \vee \overline{\varphi}_2)\varphi_0\end{pmatrix},$$

$$\begin{pmatrix}(\overline{\varphi}_1 \vee \overline{\varphi}_2)\varphi_0\\\overline{\varphi}_1\ \overline{\varphi}_2\ \varphi_0\end{pmatrix}, \begin{pmatrix}(\overline{\varphi}_1 \vee \varphi_2)\varphi_0\\\varphi_1\ \overline{\varphi}_2\ \varphi_0\end{pmatrix}, \begin{pmatrix}(\varphi_1 \vee \overline{\varphi}_2)\varphi_0\\\overline{\varphi}_1\ \varphi_2\ \varphi_0\end{pmatrix},$$

$$\begin{pmatrix}\varphi_1\ \overline{\varphi}_2\ \varphi_0\\(\overline{\varphi}_1 \vee \varphi_2)\varphi_0\end{pmatrix}, \begin{pmatrix}\overline{\varphi}_1\ \varphi_2\ \varphi_0\\(\varphi_1 \vee \overline{\varphi}_2)\varphi_0\end{pmatrix}.$$

Функция $x \oplus y$ это множество столбцов не сохраняет. Например,

$$\begin{pmatrix}\varphi_0\\0\end{pmatrix} \oplus \begin{pmatrix}0\\\varphi_0\end{pmatrix} = \begin{pmatrix}\varphi_0\\\varphi_0\end{pmatrix},$$

$$\begin{pmatrix}\varphi_1\ \overline{\varphi}_2\ \varphi_0\\(\overline{\varphi}_1 \vee \varphi_2)\varphi_0\end{pmatrix} \oplus \begin{pmatrix}\overline{\varphi}_1\ \varphi_2\ \varphi_0\\(\varphi_1 \vee \overline{\varphi}_2)\varphi_0\end{pmatrix} = \begin{pmatrix}(\varphi_1 \oplus \varphi_2)\varphi_0\\\varphi_0\end{pmatrix},$$

$$\begin{pmatrix}\varphi_0\\0\end{pmatrix} \oplus \begin{pmatrix}\varphi_0\\0\end{pmatrix} = \begin{pmatrix}0\\0\end{pmatrix}.$$

Следовательно, функция $\varphi(x, y, \tilde{z})$ не порождает $x \oplus y$. ▲

Следствие. *Функция $\varphi(x, y, \tilde{z})$ не порождает функций $\overline{xy}$, $x \uparrow y$.*

Теорема 3. *Функция с вирусом $\varphi(x, y, \tilde{z})$ такая, что $\varphi(x, y, \tilde{z}) \neq \bar{x}$ не порождает $\bar{x}$.*

Δ Для данной функции имеем три возможности

$$1)\ \varphi(x, x, \tilde{z}) = \begin{pmatrix}1\\\varphi_3\end{pmatrix};$$

$$2)\ \varphi(x, x, \tilde{z}) = \begin{pmatrix}\varphi_0\\0\end{pmatrix};$$

$$3)\ \varphi(x, x, \tilde{z}) = \begin{pmatrix}\varphi_0\\\varphi_3\end{pmatrix},$$

где $\varphi(x, y, \tilde{z}) = (\varphi_0, \varphi_1, \varphi_2, \varphi_3)^T$,
$(\varphi_0, \varphi_1, \varphi_2, \varphi_3)^T = \bar{x}\,\bar{y}\,\varphi_0 \oplus \bar{x}\,y\,\varphi_1 \oplus x\,\bar{y}\,\varphi_2 \oplus x\,y\,\varphi_3$.

При первой возможности рассмотрим множество столбцов вида

$$\begin{pmatrix}f \vee \varphi_3\\g \vee \varphi_3\end{pmatrix}$$

где f и g – произвольные функции от $\tilde{z}$. Это множество содержит столбец

$$\begin{pmatrix}1\\\varphi_3\end{pmatrix}$$

при $f = 1$, $g = 0$ и не содержит столбца

$$\begin{pmatrix}1\\0\end{pmatrix}.$$

Покажем, что это множество сохраняется функцией $\varphi(x, y, \tilde{z})$:

$$\varphi\left(\begin{pmatrix} f_1 \vee \varphi_3 \\ g_1 \vee \varphi_3 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} f_2 \vee \varphi_3 \\ g_2 \vee \varphi_3 \end{pmatrix}, \tilde{z}\right) =$$

$$= \begin{pmatrix} \varphi(f_1 \vee \varphi_3, f_2 \vee \varphi_3, \tilde{z}) \\ \varphi(g_1 \vee \varphi_3, g_2 \vee \varphi_3, \tilde{z}) \end{pmatrix} =$$

$$= \begin{pmatrix} \overline{f_1 \vee \varphi_3} \cdot \overline{f_2 \vee \varphi_3} \cdot \varphi_0 \vee \overline{f_1 \vee \varphi_3} \cdot (f_2 \vee \varphi_3) \cdot \varphi_1 \vee \\ \overline{g_1 \vee \varphi_3} \cdot \overline{g_2 \vee \varphi_3} \cdot \varphi_0 \vee \overline{g_1 \vee \varphi_3} \cdot (g_2 \vee \varphi_3) \cdot \varphi_1 \vee \\ \vee f_1 \vee \varphi_3 \cdot \overline{f_2 \vee \varphi_3} \cdot \varphi_2 \vee (f_1 \vee \varphi_3) \cdot (f_2 \vee \varphi_3) \cdot \varphi_3 \\ \vee g_1 \vee \varphi_3 \cdot \overline{g_2 \vee \varphi_3} \cdot \varphi_2 \vee (g_1 \vee \varphi_3) \cdot (g_2 \vee \varphi_3) \cdot \varphi_3 \end{pmatrix} =$$

$$= \begin{pmatrix} \bar{f}_1 \cdot \bar{f}_2 \cdot \bar{\varphi}_3 \vee \bar{f}_1 \cdot \bar{\varphi}_3 \cdot f_2 \cdot \varphi_1 \vee \bar{f}_2 \cdot f_1 \cdot \bar{\varphi}_3 \cdot \varphi_2 \vee \varphi_3 \\ \bar{g}_1 \cdot \bar{g}_2 \cdot \bar{\varphi}_3 \vee \bar{g}_1 \cdot \bar{\varphi}_3 \cdot g_2 \cdot \varphi_1 \vee \bar{g}_2 \cdot g_1 \cdot \bar{\varphi}_3 \cdot \varphi_2 \vee \varphi_3 \end{pmatrix} =$$

$$= \begin{pmatrix} (\bar{f}_1 \cdot \bar{f}_2 \vee \bar{f}_1 \cdot f_2 \cdot \varphi_1 \vee \bar{f}_2 \cdot f_1 \cdot \varphi_2) \vee \varphi_3 \\ (\bar{g}_1 \cdot \bar{g}_2 \cdot \vee \bar{g}_1 \cdot g_2 \cdot \varphi_1 \vee \bar{g}_2 \cdot g_1 \cdot \varphi_2) \vee \varphi_3 \end{pmatrix}.$$

Таким образом, мы получили столбец вида

$$\begin{pmatrix} f \vee \varphi_3 \\ g \vee \varphi_3 \end{pmatrix},$$

где $\bar{f}_1 \cdot \bar{f}_2 \vee \bar{f}_1 \cdot f_2 \cdot \varphi_1 \vee \bar{f}_2 \cdot f_1 \cdot \varphi_2$,

$g = \bar{g}_1 \cdot \bar{g}_2 \vee \bar{g}_1 \cdot g_2 \cdot \varphi_1 \vee \bar{g}_2 \cdot g_1 \cdot \varphi_2$.

Следовательно, в первом случае в базисе $\varphi(x, y, \tilde{z})$ отрицание $\bar{x}$ не порождается.

Пусть осуществлена вторая возможность. Аналогично можно показать, что функция $\varphi(x, y, \tilde{z})$ сохраняет множество столбцов вида $\begin{pmatrix} f & \varphi_0 \\ g & \varphi_0 \end{pmatrix}$

где f и g – произвольные функции от $\tilde{z}$.

Множество содержит столбец

$$\begin{pmatrix} \varphi_0 \\ 0 \end{pmatrix}$$

при $f = 1$, $g = 0$ и не содержит столбца

$$\begin{pmatrix} 1 \\ 0 \end{pmatrix}.$$

Поэтому функция $\varphi(x, y, \tilde{z})$ не может породить отрицание $\bar{x}$.

При третьей возможности мы готовы показать, что функция сохраняет множество столбцов вида $\begin{pmatrix} \varphi_0 f \\ \varphi_3 g \end{pmatrix}$,

где f и g – произвольные функции от $\tilde{z}$, множество содержит столбец

$$\begin{pmatrix} \varphi_0 \\ \varphi_0 \end{pmatrix}$$

при $f = 1$, $g = 0$ и не содержит столбца

$$\begin{pmatrix} 1 \\ 0 \end{pmatrix}$$

Поэтому заключаем, что функция $\varphi(x, y, \tilde{z})$ не порождает отрицание $\bar{x}$, что и требовалось.▲

Теорема 4. *Существует функция* $\varphi(x, y, \tilde{z})$ *с вирусом* $\varphi(x, y, \tilde{z}) \neq 0$, *порождающая константу* 0.

Δ Рассмотрим булево уравнение:

$$\varphi(\varphi(x, x, \tilde{z}), x, \tilde{z}) = 0.$$

Разложим левую часть уравнения по переменной x:

$$\bar{x}\,\varphi(\varphi_0, 0, \tilde{z}) \oplus x\,\varphi(\varphi_3, 1, \tilde{z}) = 0.$$

Получаем систему:

$$\begin{cases} \varphi(\varphi_0, 0, \tilde{z}) = 0, \\ \varphi(\varphi_3, 1, \tilde{z}) = 0. \end{cases}$$

Разлагаем левые части по внутренней переменной φ_i, $i = \overline{0,3}$:

$$\begin{cases} \bar{\varphi}_0 \cdot \varphi_0 \oplus \varphi_0 \cdot \varphi_2 = 0, \\ \bar{\varphi}_3 \cdot \varphi_1 \oplus \varphi_3 \cdot \varphi_3 = 0. \end{cases} \quad (4)$$

Первое из (4) даёт $\varphi_0 \cdot \varphi_2 = 0$ или (см. лемму 1) $\varphi_0 \leq \varphi_2$, вторая из (4) даёт $\varphi_1 \vee \varphi_3 = 0$, то есть $\varphi_1 = \varphi_3 = 0$.

Таким образом, функция $\varphi(x, y, \tilde{z})$ имеет вид: $\varphi(x, y, \tilde{z}) = (\varphi_0, 0, \varphi_2, 0)^T$, где $\varphi_0 \leq \varphi_2$.▲

Следствие. *Существует функция* $\varphi(x, y, \tilde{z})$ *с вирусом* $\varphi(x, y, \tilde{z}) \neq 1$, *порождающая константу* 1.

Теорема 5. *Функция*

$\varphi(x, y, \tilde{z}) = (0, \varphi_1, \varphi_1, 0)^T$ *порождает медиану* $x_1x_2 \vee x_1x_3 \vee x_2x_3 = h_2$.

Δ Функция $\varphi(x, y, \tilde{z})$ в схеме над базисом $\{\varphi\}$ находится в одном из двух состояний: $\overline{xy}$ или $\overline{x \vee y}$; при любом $\tilde{z}$ схема также находится в одном из двух состояний соотвественно. Реализуем медиану в базисе «штрих Шеффера». Поменяем в схеме шефферовские элементы на элементы $\varphi(x, y, \tilde{z})$. Тогда схема в силу самодвойственности реализует медиану, то есть два состояния схемы совпадают, $h_2 = h_2^*$.▲

Теорема 6. *Функция* $\varphi(x, y, \tilde{z}) = (\varphi_0, \bar{\varphi}_0, \bar{\varphi}_0, \varphi_0)^T$ *порождает счётчик чётности от трёх переменных* $x_1 \oplus x_2 \oplus x_3$.

Δ Функция $\varphi(x, y, \tilde{z})$ в схеме над бази-

сом $\{\varphi\}$ находится в одном из двух состояний: $x \oplus y$ или $x \oplus y \oplus 1$. При любом $\tilde{z}$ схема также находится в одном из двух состояний соответственно. Реализуем $x_1 \oplus x_2 \oplus x_3$ в базисе $x \oplus y$. Поменяем в схеме элементы $x \oplus y$ на $\varphi(x, y, \tilde{z})$. Тогда схема в силу самодвойственности реализует $x_1 \oplus x_2 \oplus x_3$, то есть два состояния схемы совпадут: $x_1 \oplus x_2 \oplus x_3 = (x_1 \oplus x_2 \oplus x_3 \oplus 1)^*$.▲

Теорема 7. *Не существует схемы в базисе из одного элемента* $\varphi(x, y, \tilde{z})$ *с вирусом, реализующей функцию* $x_1(x_2 \vee x_3)$.

Δ Рассмотрим множество функций M:

$0,\ 1,\ \varphi_1,\ \varphi_2,\ \bar{\varphi}_1,\ \bar{\varphi}_2,\ \varphi_1 \cdot \varphi_2,\ \bar{\varphi}_1 \cdot \varphi_2,\ \varphi_1 \cdot \bar{\varphi}_2,\ \varphi_1 \vee \varphi_2,\ \bar{\varphi}_1 \vee \varphi_2,\ \varphi_1 \vee \bar{\varphi}_2$.

Пусть $M_1 = M\varphi_0 \vee \varphi_3$. Можно проверить, что функция $\varphi(x, y, \tilde{z})$ сохраняет множество M_1. Функция $x_1(x_2 \vee x_3)$ не сохраняет множество M_1:

$$(\varphi_0 \vee \varphi_3) \cdot ((\bar{\varphi}_1 \cdot \varphi_2 \cdot \varphi_0 \vee \varphi_3) \vee (\varphi_1 \cdot \bar{\varphi}_2 \cdot \varphi_0 \vee \varphi_3)) = (\varphi_1 \oplus \varphi_2) \cdot \varphi_0 \vee \varphi_3.$$

Полученная функция $(\varphi_1 \oplus \varphi_2) \cdot \varphi_0 \vee \varphi_3$ не принадлежит M_1. Следовательно, функция $x_1(x_2 \vee x_3)$ не представима схемой в базисе $\{\varphi\}$.▲

Следствие 1. *Не существует одновременной реализации конъюнкции и дизъюнкции схемами в базисе* $\varphi(x, y, \tilde{z})$ *с вирусом.*

Следствие 2. *Не существует схемы в базисе* $\varphi(x, y, \tilde{z})$ *с вирусом, реализующей функцию* $x_1(x_2 \vee \bar{x}_3)$.

2. В этом пункте статьи рассмотрим несколько примеров реализации булевых функций в базисе из двух функций с вирусами.

Теорема 8. *Существует базис из двух элементов* $\varphi(x, y, \tilde{z})$, $\psi(x, \tilde{z})$ *с вирусами, порождающий функцию* $\overline{xy}$.

Δ Рассмотрим булево уравнение:

$$\psi(\varphi(x, y, \tilde{z}), \tilde{z}) = \overline{xy}.$$

Разложим левую часть уравнения по переменным x, y:

$$\bar{x}\,\bar{y}\,\psi(\varphi_0, \tilde{z}) \oplus \bar{x}\,y\,\psi(\varphi_1, \tilde{z}) \oplus x\,\bar{y}\,\psi(\varphi_2, \tilde{z}) \oplus x\,y\,\psi(\varphi_1, \tilde{z}) = \overline{xy}.$$

Полученное уравнение распадается в систему уравнений:

$$\begin{cases} \psi(\varphi_i, \tilde{z}) = 1,\ i = \overline{0,2}, \\ \psi(\varphi_3, \tilde{z}) = 0. \end{cases} \qquad (5)$$

Каждое уравнение системы (5) разложим по внутренней переменной φ_i, $i = \overline{0,3}$:

$$\begin{cases} \bar{\varphi}_3 \cdot \psi_0 \oplus \varphi_3 \cdot \psi_1 = 0, \\ \bar{\varphi}_i \cdot \psi_0 \oplus \varphi_i \cdot \psi_1 = 1,\ i = \overline{0,2}, \end{cases}$$

или иначе:

$$\begin{cases} \bar{\varphi}_3 \cdot \bar{\psi}_0 = 0,\ \varphi_3 \cdot \bar{\psi}_1 = 0, \\ \bar{\varphi}_i \cdot \bar{\psi}_0 = 0,\ \varphi_i \cdot \bar{\psi}_1 = 0,\ i = \overline{0,2}. \end{cases} \qquad (6)$$

Систему (6) запишем в неравенствах:

$$\begin{cases} \psi_0 \le \varphi_3 \le \bar{\psi}_1, \\ \bar{\psi}_0 \le \varphi_i \le \psi_1,\ i = \overline{0,2}. \end{cases} \qquad (7)$$

Для непротиворечивости системы (7) необходимо, чтобы

$$\psi_0 = \bar{\psi}_1 = \varphi_i,\ i = \overline{0,2},\ \varphi_3 = \bar{\psi}_0.$$

Отсюда имеем решение

$$\psi(x, \tilde{z}) = \bar{x}\ \psi_0 \oplus x\,\bar{\psi}_0 = x \oplus \psi_0, \qquad (8)$$

$$\varphi(x, y, \tilde{z}) = (\bar{x}\,\bar{y} \oplus \bar{x}\,y \oplus x\,\bar{y}) \cdot \bar{\psi}_0 \oplus xy \cdot \psi_0 = (xy \oplus 1) \cdot \bar{\psi}_0 \oplus xy \cdot \psi_0 = xy \oplus \bar{\psi}_0. \qquad (9)$$

Подстановкой (9) на место x в (8) имеем $\psi(\varphi(x, y, \tilde{z}), \tilde{z}) = (xy \oplus \bar{\psi}_0) \oplus \bar{\psi}_0 = \overline{xy}$, где $\psi_0 = \psi(0, \tilde{z})$ может быть взята произвольно.▲

Следствие 1. *Для любой функции алгебры логики* $f(x, y)$ *существует базис* $\{\psi(x, \tilde{z}), \varphi(x, y, \tilde{z})\}$ *с вирусами, в котором схемно порождается функция* f.

Δ Проверим, что решением уравнения:

$$\psi(\varphi(x, y, \tilde{z}), \tilde{z}) = f(x, y),$$

где $f(x, y)$ – заданная функция, а φ и ψ – неизвестные функции с вирусами, является пара функций

$$\psi(x, \tilde{z}) = x \oplus \psi_0,\ \varphi(x, y, \tilde{z}) = x\,y\,\bar{\psi}_0^{f(0,0)} \oplus \bar{x}\,y\,\bar{\psi}_0^{f(0,1)} \oplus x\,\bar{y}\,\bar{\psi}_0^{f(1,0)} \oplus x\,y\,\bar{\psi}_0^{f(1,1)},$$

где ψ_0 – произвольная функция переменной $\tilde{z}$. Подстановкой получаем:

$$\psi(\varphi(x, y, \tilde{z}), \tilde{z}) = \psi_0 \oplus \bar{x} \cdot \bar{y} \cdot \bar{\psi}_0^{f(0,0)} \oplus$$
$$\oplus\, \bar{x}y \cdot \bar{\psi}_0^{f(0,1)} \oplus x\bar{y} \cdot \bar{\psi}_0^{f(1,0)} \oplus xy \cdot \bar{\psi}_0^{f(1,1)} =$$
$$= (\psi_0 \cdot \bar{x} \cdot \bar{y} \cdot \oplus \psi_0 \cdot \bar{x}y \cdot \oplus \psi_0 \cdot x\bar{y} \oplus \psi_0 \cdot xy) \oplus$$
$$\oplus\, \bar{x} \cdot \bar{y} \cdot \bar{\psi}_0^{f(0,0)} \oplus \ldots \oplus xy \cdot \bar{\psi}_0^{f(1,1)} =$$
$$= \bar{x} \cdot \bar{y} \cdot \left(\psi_0 \oplus \bar{\psi}_0^{f(0,0)}\right) \oplus \bar{x} \cdot y \cdot \left(\psi_0 \oplus \bar{\psi}_0^{f(0,1)}\right) \oplus$$
$$\oplus\, x \cdot \bar{y} \cdot \left(\psi_0 \oplus \bar{\psi}_0^{f(1,0)}\right) \oplus xy \cdot \left(\psi_0 \oplus \bar{\psi}_0^{f(1,1)}\right) =$$
$$= \bar{x} \cdot \bar{y} \cdot f(0,0) \oplus$$
$$\oplus\, \bar{x} \cdot y \cdot f(0,1) \oplus x \cdot \bar{y} \cdot f(1,0) \oplus xy \cdot f(1,1) = f(x, y).▲$$

Следствие 2. *Булево уравнение*

$$\psi(\varphi(x_1, \ldots, x_n, \tilde{z}), \tilde{z}) = f(x_1, \ldots, x_n),$$

где $f(x_1, \ldots, x_n)$ *– заданная булева функция,* ψ *и* φ *– неизвестные функции с вирусами, всегда имеет решение*:

$$\psi(x, \tilde{z}) = x \oplus \psi_0,$$
$$\varphi(x_1,..., x_n, \tilde{z}) = \sum_{\tilde{\sigma}}^{\oplus} \tilde{x}^{\tilde{\sigma}} \cdot \psi_0^{f(\tilde{\sigma})},$$
где ψ_0 *– произвольная функция от* $z = f(z_1,..., z_m)$.

Пример 1. Найдем условия существования решения булева уравнения

$$g(x, f(x, y, \tilde{z}), \tilde{z}) = \overline{xy},$$

где f и g – две функции двух переменных с вирусами.

Δ $h = g(x, f(x, y, \tilde{z}), \tilde{z}) = \bar{x}\,\bar{y}\, g(0, f(0, 0, \tilde{z}), \tilde{z}) \oplus \bar{x}\, y\, g(0, f(0, 1, \tilde{z}), \tilde{z}) \oplus x\,\bar{y}\, g(1, f(1, 0, \tilde{z}), \tilde{z}) \oplus x\, y\, g(1, f(1, 1, \tilde{z}), \tilde{z})$.

Из уравнения $h = \overline{xy}$ выводим систему:

$$\begin{cases} g(0, f_i, \tilde{z}) = 1,\ i = 0,1, \\ g(1, f_2, \tilde{z}) = 1, \\ g(1, f_3, \tilde{z}) = 0. \end{cases} \quad (10)$$

Уравнения (10) после разложения по f_0, f_1, f_2, f_3 запишутся в виде:

$$\bar{f}_0 g_0 \oplus f_0 g_1 = 1,\ \bar{f}_1 g_0 \oplus f_1 g_1 = 1,$$
$$\bar{f}_2 g_2 \oplus f_2 g_3 = 1,\ \bar{f}_3 g_2 \oplus f_3 g_3 = 0,$$

или в виде системы

$$\begin{cases} \bar{f}_0 \bar{g}_0 \oplus f_0 \bar{g}_1 = 0, \\ \bar{f}_1 \bar{g}_0 \oplus f_1 \bar{g}_1 = 0, \\ \bar{f}_2 \bar{g}_2 \oplus f_2 \bar{g}_3 = 0, \\ \bar{f}_3 g_2 \oplus f_3 g_3 = 0. \end{cases} \quad (11)$$

Систему (11) запишем в виде системы неравенств:

$$\begin{cases} \bar{g}_0 \le f_0 \le g_1, \\ \bar{g}_0 \le f_1 \le g_1, \\ \bar{g}_2 \le f_2 \le g_3, \\ g_2 \le f_3 \le \bar{g}_3, \end{cases} \quad (12)$$

с условиями непротиворечивости

$$\bar{g}_0 \le g_1,\ \bar{g}_2 \le g_3,\ g_2 \le \bar{g}_3.$$

Отсюда следует, что

$$f_2 = g_3, f_3 = g_2,\ f_2 = \bar{f}_3,\ \bar{g}_2 = g_3.$$

После упрощения система неравенств (12) примет вид:

$$\begin{cases} \bar{g}_0 \le f_i \le g_1,\ i = 0,1, \\ f_2 = \bar{f}_3 = g_2 = \bar{g}_3. \end{cases}$$

Отсюда можно записать выражение для функций f и g:

$$f(x, y, \tilde{z}) = \bar{x}(\bar{y} \cdot f_0 \oplus y \cdot f_1) \oplus x \cdot (y \oplus f_2),$$
$$g(x, y, \tilde{z}) = \bar{x}(\bar{y} \cdot g_0 \oplus y \cdot g_1) \oplus x \cdot (y \oplus g_2),$$

где $\bar{g}_0 \le g_1$.▲

Пример 2. Исследуем условия существования решения булева уравнения

$$h = g(x, f(x, y, \tilde{z}), \tilde{z}) = x \oplus y.$$

Не будем повторять выкладки первого примера, приводящие уравнение к системе неравенств:

$$\begin{cases} g_0 \le f_0 \le \bar{g}_1, \\ \bar{g}_0 \le f_1 \le g_1, \\ \bar{g}_2 \le f_2 \le g_3, \\ g_2 \le f_3 \le \bar{g}_3. \end{cases}$$

Условия непротиворечивости системы неравенств запишутся в виде $\bar{g}_1 = g_0, f_0 = \bar{f}_1$.

Отсюда имеем выражение для функций f и g:

$$\begin{cases} f(x, y, \tilde{z}) = \bar{x} \cdot f_0 \oplus x \cdot f_2 \oplus y, \\ g(x, y, \tilde{z}) = \bar{x} \cdot g_0 \oplus x \cdot g_2 \oplus y, \end{cases}$$

а число вариантов благоприятного «симбиоза» для реализации $x \oplus y$ равно $2^{2^{m+2}}$.▲

Таким образом, сложность реализации счётчика чётности $x_1 \oplus ... \oplus x_n$ в базисе $\{f, g\}$ с вирусами не превосходит $2(n\text{-}1)$. Для сравнения отметим, что сложность реализации счётчика чётности от n переменных в базисе &, ν равна $4(n-1)$. Значит, наличие вирусов у элементов базиса может увеличивать функциональные возможности базиса. Конец примера 2.

Пример 3. В связи с исследованием возможности реализации счётчика чётности от n переменных в базисе из двух элементов $\{f(x, y, \tilde{z}), g(x, y, \tilde{z})\}$ с вирусами в плане снижения сложности рассмотрим булево уравнение вида

$$h = g(f(x_1, x_2, \tilde{z}), x_3, \tilde{z}) = x_1 \oplus x_2 \oplus x_3. \quad (13)$$

Δ Разложим левую часть уравнения по переменным x_1, x_2, x_3:

$\bar{x}_1\bar{x}_2\bar{x}_3 g(f(0, 0, \tilde{z}), 0, \tilde{z}) \oplus \bar{x}_1\bar{x}_2 x_3 g(f(0, 0, \tilde{z}), 1, \tilde{z}) \oplus \bar{x}_1 x_2\bar{x}_3 g(f(0, 1, \tilde{z}), 0, \tilde{z}) \oplus \bar{x}_1 x_2 x_3 g(f(0, 1, \tilde{z}), 1, \tilde{z}) \oplus x_1\bar{x}_2\bar{x}_3 g(f(1, 0, \tilde{z}), 0, \tilde{z}) \oplus x_1\bar{x}_2 x_3 g(f(1, 0, \tilde{z}), 1, \tilde{z}) \oplus x_1 x_2\bar{x}_3 g(f(1, 1, \tilde{z}), 0, \tilde{z}) \oplus x_1 x_2 x_3 g(f(1, 1, \tilde{z}), 1, \tilde{z}) = x_1 x_2 x_3 g(f_0, 0, \tilde{z}) \oplus x_1 x_2 x_3 g(f_0, 1, \tilde{z}) \oplus x_1 x_2 x_3 g(f_1, 0, \tilde{z}) \oplus x_1 x_2 x_3 g(f_1, 1, \tilde{z}) \oplus x_1 x_2 x_3 g(f_2, 0, \tilde{z}) \oplus x_1 x_2 x_3 g(f_2, 1, \tilde{z}) \oplus x_1 x_2 x_3 g(f_3, 0, \tilde{z}) \oplus x_1 x_2 x_3 g(f_3, 1, \tilde{z}) =$

<далее разлагаем функцию g по f_i, $i = 0,3$>

$= \bar{x}_1\bar{x}_2\bar{x}_3\, g(\bar{f}_0 g_0 \oplus f_0 g_2) \oplus \bar{x}_1\bar{x}_2 x_3\, g(\bar{f}_0 g_1 \oplus f_0 g_3) \oplus \bar{x}_1 x_2\bar{x}_3\, g(\bar{f}_1 g_0 \oplus f_1 g_2) \oplus \bar{x}_1 x_2 x_3\, g(\bar{f}_1 g_1 \oplus f_1 g_3) \oplus x_1\bar{x}_2\bar{x}_3\, g(\bar{f}_2 g_0 \oplus f_2 g_2) \oplus x_1\bar{x}_2 x_3\, g(\bar{f}_2 g_1 \oplus f_2 g_3) \oplus x_1 x_2\bar{x}_3\, g(\bar{f}_3 g_0 \oplus f_3 g_2) \oplus x_1 x_2 x_3\, g(\bar{f}_3 g_1 \oplus f_3 g_3)$.

Приравнивая левую часть (13) к $x_1 \oplus x_2 \oplus \oplus x_3$, получаем систему из 8 уравнений:

$$\bar{f}_0 g_0 \oplus f_0 g_2 = 0,$$
$$\bar{f}_0 g_1 \oplus f_0 g_3 = 1,$$
$$\bar{f}_1 g_0 \oplus f_1 g_2 = 1,$$
$$\bar{f}_1 g_1 \oplus f_1 g_3 = 0,$$

$$\bar{f}_2 g_0 \oplus f_2 g_2 = 1,$$
$$\bar{f}_2 g_1 \oplus f_2 g_3 = 0,$$
$$\bar{f}_3 g_0 \oplus f_3 g_2 = 0,$$
$$\bar{f}_3 g_1 \oplus f_3 g_3 = 1,$$

которая эквивалентна системе равенств:

$$\bar{f}_0 g_0 = 0, f_0 g_2 = 0,$$
$$\bar{f}_0 g_1 = 0, f_0 \bar{g}_3 = 0,$$
$$\bar{f}_1 \bar{g}_0 = 0, f_1 \bar{g}_2 = 0,$$
$$\bar{f}_1 g_1 = 0, f_1 g_3 = 0,$$
$$\bar{f}_2 \bar{g}_0 = 0, f_2 \bar{g}_2 = 0,$$
$$\bar{f}_2 g_1 = 0, f_2 g_3 = 0,$$
$$\bar{f}_3 g_0 = 0, f_3 g_2 = 0,$$
$$\bar{f}_3 \bar{g}_1 = 0, f_3 \bar{g}_3 = 0.$$

Попарное объединение подходящих уравнений ведёт к упрощению системы. Так запишем эквивалентные выражения для следующих пар:

1) $\overline{f_3 f_0} \cdot g_0 = 0$ для пары $\bar{f}_3 g_0 = 0$, $\bar{f}_0 g_0 = 0$,
2) $\overline{f_1 f_2} \cdot g_0 = 0$ для пары $\bar{f}_1 \bar{g}_0 = 0$, $\bar{f}_2 \bar{g}_0 = 0$,
3) $\overline{f_1 f_2} \cdot g_1 = 0$ для пары $\bar{f}_1 g_1 = 0$, $\bar{f}_2 g_1 = 0$,
4) $\overline{f_0 f_3} \cdot g_1 = 0$ для пары $\bar{f}_3 \bar{g}_1 = 0$, $\bar{f}_0 g_1 = 0$,
5) $(f_0 \vee f_3) \cdot g_2 = 0$ для пары $f_0 g_2 = 0, f_3 g_2 = 0$,
6) $(f_1 \vee f_2) \cdot \bar{g}_2 = 0$ для пары $f_1 \bar{g}_2 = 0, f_2 \bar{g}_2 = 0$,
7) $(f_1 \vee f_2) \cdot g_3 = 0$ для пары $f_1 g_3 = 0, f_2 g_3 = 0$,
8) $(f_0 \vee f_3) \cdot \bar{g}_3 = 0$ для пары $f_0 \bar{g}_3 = 0, f_3 \bar{g}_3 = 0$.

В свою очередь, первые два равенства можно записать как двойное неравенство

$$\overline{f_1 f_2} \le g_0 \le f_0 f_3,$$

третье и четвёртое равенство записываются как двойное неравенство

$$\overline{f_0 f_3} \le g_1 \le f_1 f_2,$$

пятое и шестое равество записывается как двойное неравенство

$$f_1 \vee f_2 \le g_2 \le \overline{f_0 \vee f_3}, \qquad (14)$$

седьмое и восьмое равество записывается как двойное неравенство

$$f_0 \vee f_3 \le g_3 \le \overline{f_1 \vee f_2}. \qquad (15)$$

Ввиду эквивалентности неравенств

$$\overline{f_1 f_2} \le g_0 \le f_0 f_3 \text{ и } \overline{f_0 f_3} \le g_1 \le f_1 f_2,$$

функции g_0 и g_1 находятся в одном интервале

$$\overline{f_1 f_2} \le \{g_0, g_1\} \le f_0 f_3. \qquad (14')$$

Ввиду эквивалентности неравенств (14), (15) функции g_2 и $\bar{g}_3$ находятся в одном интервале

$$f_1 \vee f_2 \le \{g_2, \bar{g}_3\} \le \overline{f_0 \vee f_3}. \qquad (15')$$

Таким образом, наличие решения задачи определяется парой неравенств

$$\begin{cases} \overline{f_1 f_2} \le f_0 f_3, \\ f_1 \vee f_2 \le \overline{f_0 \vee f_3}. \end{cases} \qquad (16)$$

Решение системы (16) не пусто, так как ему удовлетворяют функции f_0, f_1, f_2, f_3, связанные условиями: $f_0 = f_3$, $f_1 = f_2 = \bar{f}_0$, что легко проверить на системе (16).

Система (16) эквивалентна системе

$$\begin{cases} \overline{f_0 f_3} \cdot \overline{f_1 f_2} = 0, \\ (f_1 \vee f_2) \cdot (f_0 \vee f_3) = 0. \end{cases} \qquad (17)$$

Преобразуем первое уравнение системы (17):

$$\overline{f_0 f_3} \cdot \overline{f_1 f_2} = (\bar{f}_0 \vee \bar{f}_3) \cdot (\bar{f}_1 \vee \bar{f}_2) = \bar{f}_0 \bar{f}_1 \vee \bar{f}_0 \bar{f}_2 \vee \bar{f}_3 \bar{f}_1 \vee \bar{f}_3 \bar{f}_2 = 0,$$

Преобразуем второе уравнение системы (17):

$$(f_1 \vee f_2) \cdot (f_0 \vee f_3) = f_1 f_0 \vee f_1 f_3 \vee f_2 f_0 \vee f_3 f_2 = 0.$$

Тогда (17) эквивалентно системе:

$$f_0 \vee f_1 = 1, f_0 \vee f_2 = 1, f_3 \vee f_1 = 1, f_3 \vee f_2 = 1,$$
$$f_0 f_1 = 0, f_0 f_2 = 0, f_3 f_1 = 0, f_3 f_2 = 0,$$

которая эквивалентна упрощенной системе:

$$f_0 \oplus f_1 = 1, f_0 \oplus f_2 = 1, f_3 \oplus f_1 = 1, f_3 \oplus f_2 = 1.$$

Откуда получаем:

$$f_0 = \bar{f}_1, f_0 = \bar{f}_2, f_3 = \bar{f}_1, f_3 = \bar{f}_2,$$

или же:

$$f_1 = f_2,\ f_3 = f_0, f_0 = \bar{f}_1, f_3 = \bar{f}_2.$$

Тогда функция $f(x, y, \tilde{z})$, принимает вид:

$$\bar{x}\,\bar{y} \cdot f_0 \oplus \bar{x}\,y \cdot \bar{f}_0 \oplus x\,\bar{y} \cdot f_2 \oplus x\,y\,\bar{f}_2 =$$
$$= \bar{x}\,(\bar{y} \cdot f_0 \oplus y \cdot \bar{f}_0) \oplus x\,(\bar{y} \cdot f_2 \oplus y \cdot \bar{f}_2) =$$
$$= \bar{x}\,(y \oplus f_0) \oplus x\,(y \oplus f_2).$$

Функция $g\,(x, y, \tilde{z})$ выбирается из условий (14), (15), (14'), (15').

Таким образом, сложность реализации счётчика чётности $x_1 \oplus ... \oplus x_n$ при нечётном n будет минимальной и равна n-1, то есть как в базисе $\{x \oplus y\}$.▲

В заключение к последнему примеру выразим некоторое разочарование, если у читателя появляется надежда, что применение базиса с вирусами может по порядку снизить сложность схем. В данной модели вируса применение базиса порядка k не может дать эффекта снижения порядка сложности, который даст базис из всех функций без вирусов от k переменных. Здесь нужен вирус, влияющий на мощность входа: вирус, несущий информацию.

Выводы. Функцию алгебры логики с вирусами $f_0(x_1,..., x_n, z_1,..., z_m)$, адекватно

можно представить в векторной форме $(f(x_1,..., x_n, 0,..., 0), f(x_1,..., x_n, 0,..., 0, 1), ..., ...,f_0(x_1,..., x_n,1,..., 1)$,
и тем самым передать проблему полноты и выразимости в алгебраический класс векторных функциональных систем [14]. Автор намеренно избежал этот путь (несмотря на то, что он следовал ему ранее, например, в работе [13]), так как алгоритм распознавания выразимости или полноты потребует гиперэкспоненциальное число шагов по параметру m (в статье [13] сделано все для $m = 1$), то есть решение наше станет практически недоступным, а главное – ненужным. Зачем, скажем, нам знать все функциональные базисы? Метод булевых уравнений, который здесь применялся, – это конструктивный подход, более близкий к инженерному духу, метод проб, когда «синицы» вот они уже есть и надо проверить их только на «симбиоз». А вдруг это то, что нужно!

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Нейман Дж. Вероятностная логика и синтез надежных организмов из ненадежных компонент //Автоматы / под ред. К. Э. Шеннона и Дж. Маккарти. – М.: ИЛ, 1956. – С. 129-185.

2. Ортюков С. И. К вопросу о синтезе асимптотически безызбыточных самокорректирующихся схем из функциональных элементов // Проблемы передачи информации. – 1977. – Т. 13. – Вып. 4. – С. 3-8.

3. Алехина М. А. О надежности схем из функциональных элементов при однотипных неисправностях на выходах элементов // Дискретная математика. – 1993. – Т. 5. – Вып. 2. – С. 59-74.

4. Кириенко Г. И. О самокорректирующихся схемах из функциональных элементов // Проблемы кибернетики. – 1964. – Вып. 12. – С. 32-38.

5. Мучник А. А., Гиндикин С. Г. Решение проблемы полноты для систем функций алгебры логики с ненадежной реализацией // Проблемы кибернетики. – 1966. – Вып. 15. – С. 65-85.

6. Тарасов В. В. Проблема полноты для систем функций алгебры логики с ненадежной реализацией // Математический сборник. – 1975. – Т. 98. – №3. – С. 379-394.

7. Тарасов В. В. К синтезу надежных схем из ненадежных элементов // Математические заметки. – 1976. – Т. 20. – №3. – С. 391-400.

8. Тарасов В. В. Резервы обеспечения надежностного синтеза логических схем // Кибернетика и системный анализ (Киев: Наукова Думка). – 1992. – Вып. 2. – С. 167 – 172.

9. Тарасов В. В. Функциональные возможности стохастических базисов в расширенной суперпозиции Яблонского // Российский научный журнал. – 2008. – № 4(5). – С. 222-230.

10. Яблонский С. В., Гаврилов Г. П., Кудрявцев В. Б. Функции алгебры логики и классы Поста. – М.: Наука, 1966. – С. 120.

11. Тарасов В. В. Функции алгебры логики с несобственными параметрами // Проблемы передачи информации. – 2000. – Т. 36. – №4. – С. 113-116.

12. Тарасов В. В. Построение контактных схем, свободных от вирусов // Проблемы передачи информации. – 2006. – Т. 42. – №4. – С. 87-90.

13. Тарасов В. В. К проблеме выразимости булевых функций над базисом из булевых функций с одним несобственным параметром // Российский научный журнал. – 2007. – № 1. – С. 157-165.

14. Ромов Б. А. Алгоритм решения проблем полноты в классе векторных функциональных систем // Математические модели сложных систем. – Киев: ИК АН УССР, 1973. – С. 151-155.

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА АЛГЕБРЫ

УДК 512.541
ББК 22.144.12
Математика

ИДЕМПОТЕНТНЫЕ АБЕЛЕВЫ ГРУППЫ*

А. Г. Тисовский

Абелева группа называется идемпотентной, если любой ее элемент является идемпотентом при некотором умножении. В статье получено описание идемпотентных групп в классах периодических групп и групп без кручения.

Ключевые слова
Абелева группа, идемпотентный элемент, умножение на группе

Проблема взаимосвязи кольцевых структур и их аддитивных групп была поставлена Р. Бьюмонтом [1] в 1957 г. Примерно в это же время вышла и работа Т. Селе [2], в которой он исследовал абелевы группы, допускающие только нулевое умножение. Исследование взаимосвязей аддитивных и мультипликативных структур колец было продолжено в дальнейшем Р. Пирсом, Л. Фуксом, У. Уиклессом, Ф. Шульцем, Е. И. Компанцевой и др. Целиком этому вопросу посвящена глава XVII известной монографии Л. Фукса [3] и несколько параграфов монографии Д. Арнольда [4]. В нашей работе продолжается изучение влияния аддитивной структуры кольца на его мультипликативные свойства.

Под «группой» в работе подразумевается абелева группа, записанная аддитивно; Z, Q – обозначения колец целых, рациональных чисел соответственно или их аддитивных групп, Z_m – кольцо классов вычетов по модулю m, P – множество всех простых чисел. Через $t(A)$ и $t_p(A)$ будем обозначать соответственно периодическую и p-примарную часть группы A. Остальные обозначения стандартны и соответствуют [3]

Определение 1. Группа A называется *идемпотентной*, если для любого элемента $a \in A$ существует умножение $*_a \in Mult\ A$, такое что $a *_a a = a$.

П р и м е р: Рассмотрим группу рациональных чисел $Q(+)$. Возьмем в ней произвольный элемент $0 \neq a \in Q$. Зададим умножение $*_a \in Mult\ Q$ следующим образом: $x *_a y = a^{-1}xy$ $(a \neq 0)$. Тогда $a *_a a = a^{-1}a \cdot a = a$, т. е. Q – идемпотентная группа

Лемма 1. *Аддитивная группа любого тела является идемпотентной.*

Доказательство. Если $A(+, \cdot)$ – тело, то по определению для каждого ненулевого элемента A существует обратный к нему

*** Статья печатается при поддержке Минобрнауки РФ в рамках соглашения 14.B37.21.0363 «Абелевы группы и ассоциированные с ними кольца»**

элемент по умножению. Тогда для любого элемента $a \in A$ можно задать такое умножение, при котором элемент a будет идемпотентным. Действительно, пусть $*_a \in Mult\ A$ – умножение, которое определяется следующим образом:

$$x *_a y = a^{-1}xy.$$

Проверим, является ли заданная нами операция $*_a$ умножением. Для этого рассмотрим левую и правую дистрибутивности. Пусть x, y, z – произвольные элементы группы A, тогда

$x *_a (y+z)=a^{-1}x(y+z)=a^{-1}xy+a^{-1}xz=x *_a y+x *_a z.$

$(y+z) *_a x=a^{-1}(y+z)x=a^{-1}yx+a^{-1}zx=y *_a x+z *_a x.$

Следовательно, $*_a$ является умножением, причем

$a *_a a=a^{-1}a\cdot a=(a^{-1}a)\cdot a=1\cdot a=a,$

т. е. a – идемпотентный относительно $*_a$ элемент.

Лемма 2. *Прямая сумма идемпотентных групп является идемпотентной группой.*

Доказательство. Пусть $A=\oplus_{i\in I} A_i$, где A_i – идемпотентная группа для любого $i \in I$. Тогда для любого $a \in A$ имеет место разложение

$$a=a_1+a_2+\ldots+a_n,$$

где $a_1\in Ai_1, a_2\in Ai_2,\ldots, a_n\in Ai_n$. Зададим отображение $*_a$: $A\text{x}A\to A$, такое, что

$x *_a y=(x_1*_1y_1)+(x_2*_2y_2)+\ldots+(x_n*_ny_n),$

где $a_j *_j a_j=a_j$ ($a_j\in Ai_j$ и $*_j\in Mult\ Ai_j$) при $j \in \{1, 2,\ldots, n\}$ и $a_k *_k a_k=0$ при $k\notin \{1, 2,\ldots, n\}$. Отсюда получаем

$a *_a a=a_1*_1a_1+a_2*_2a_2+\ldots+a_n*_na_n=$
$=a_1+a_2+\ldots+a_n=a$

то есть $a *_a a=a$.

Теперь докажем, что $*_a$ является умножением. Для этого проверим левую и правую дистрибутивности. Пусть $x, y, z \in A$ тогда

$x*_a(y+z)=(x_1+x_2+\ldots+x_m)*_a(y_1+y_2+\ldots+y_k+z_1+$
$+z_2+\ldots+z_s)=x_1*_1(y_1+z_1)+x_2*_2(y_2+z_2)+\ldots+x_n$
$*_n(y_n+z_n)=x_1*_1y_1+x_1*_1z_1+x_2*_2y_2+x_2*_2z_2+\ldots+x_n$
$*_ny_n+x_n*_nz_n=x_1*_1y_1+x_2*_2y_2+\ldots+x_n*_ny_n+$
$x_1*_1z_1+x_2*_2z_2+\ldots+x_n*_nz_n=x*_a y+x*_a z.$

Правая дистрибутивность проверяется аналогично. Таким образом, $*_a$ является умножением, а значит, A – идемпотентная группа.

Теорема 3. *Если группа A имеет вид*:

$$A=D \oplus \oplus_{p\in P}T_p,$$

где D – делимая группа без кручения, все T_p – элементарные p-группы, то A – идемпотентная группа.

Доказательство. Сначала рассмотрим делимую группу без кручения и докажем, что она идемпотентная. Так как $D\cong\oplus_{r(D)}Q$, то из лемм 1 и 2 следует, что D – идемпотентная группа.

Теперь рассмотрим элементарную p-группу: $T_p\cong\oplus_m Z_p$. По лемме 1 группа Z_p является идемпотентной. Тогда, применив лемму 2, получим, что $\oplus_{p\in P}T_p$ является идемпотентной группой.

Применив еще раз лемму 2 к группам D и $\oplus_{p\in P}T_p$, получим, что группа $A=D \oplus \oplus_{p\in P}T_p$, является идемпотентной.

Предложение 1. *Если A – идемпотентная группа, то ее делимая часть является группой без кручения.*

Доказательство. Пусть A – идемпотентная группа и пусть $A=D\oplus C$, где D – делимая группа, а C – редуцированная группа. Докажем, что D – группа без кручения. Любая делимая группа раскладывается в прямую сумму:

$$D=\oplus_{r_0(D)}Q \oplus \oplus_{p\in P}[\oplus_{r_p(D)} Z_{p\infty}],$$

причем $Z_{p\infty}$ – нуль-группа (т. е. любое умножение на ней нулевое). Следовательно, любой ее ненулевой элемент не является идемпотентным при любом умножении. Так как A – идемпотентная группа, то

$$D=\oplus_{r_0(D)}Q,$$

т. е. D – делимая группа без кручения.

Предложение 2. *Если A – идемпотентная группа, то ее p-примарная часть – элементарная группа при любом простом p.*

Доказательство. Пусть A – идемпотентная группа и $T_p=t_p(A)$ – p-примарная часть группы A. Докажем, что T_p – элементарная группа. Предположим противное, T_p не является элементарной группой. Тогда найдется такой элемент $a \in T_p$, что $o(a)=p^k$,

где $k>1$. Рассмотрим элемент $p^m a$, где число m удовлетворяет условию $[k/2] \leq m \leq k$. Для него справедливо:

$p^m a * p^m a = p^{k+l} a * a = p^l (p^k a) * a = 0 * a = 0$

при любом $* \in Mult\, A$. Следовательно, $p^m a$ не является идемпотентом, а значит, группа T_p может быть только элементарной.

Лемма 4. *Если A – идемпотентная группа, то $A/t(A)$ – идемпотентная группа.*

Доказательство. Так как A – идемпотентная группа, то существует такое умножение $*_a$, что $a *_a a = a$. Рассмотрим группу $A/t(A)$. Умножение на фактор-группе зададим следующим образом:

$(x+t(A)) *_a (y+t(A)) = x *_a y + t(A)$

(это умножение задано корректно, так как $t(A)$ является абсолютным идеалом). Тогда для любого смежного класса $a+t(A)$

$(a+t(A)) *_a (a+t(A)) = a *_a a + t(A) = a + t(A)$,

а значит, $A/t(A)$ – идемпотентная группа.

Теорема 5. *Если A – идемпотентная группа без кручения, то A – делимая группа.*

Доказательство. Пусть A – идемпотентная группа без кручения, то есть для любого ненулевого $a \in A$, $o(a)=\infty$. Рассмотрим элемент $pa \in A$. Для него существует умножение $*_{pa}$, такое что $pa *_{pa} pa = pa$. Отсюда следует, что

$pa *_{pa} pa - pa = 0 \Rightarrow p(a *_{pa} pa - a) = 0 \Rightarrow$
$\Rightarrow a *_{pa} pa - a = 0$,

$$a = a *_{pa} pa = p(a *_{pa} a),$$

т. е. $a \vdots p$. Таким образом, всякий элемент группы A делится на любое простое число, а значит, A – делимая группа.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Beaumont R. Rings with additive group which is the direct sum of cyclic groups // Duke Math. J. – 1948. – V. 15. – P. 367-369.

2. Szele T. Zur Theorie der Zeroringe // Math. Ann. – 1949. – V. 121. – P. 242-246.

3. Фукс Л. Бесконечные абелевы группы. – М: Мир. – Т. 1, 2, 1974; 1977.

4. Arnold D. M. Finite rank torsion free abelian groups and rings. Lecture notes. – Springer, 1982.

УЧРЕЖДЕНИЕ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ «МЕДИЦИНСКИЙ ЦЕНТР НАУКОЕМКИХ ТЕХНОЛОГИЙ», г. РЯЗАНЬ
ГБУ РО «ГОРОДСКАЯ КЛИНИЧЕСКАЯ БОЛЬНИЦА №10», г. РЯЗАНЬ

УДК 616.1:159.942
ББК 54.102+88.252.1
Медицина

медицина

ЭМОЦИИ, ДОМИНАНТА УХТОМСКОГО, ТЕОРИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ П. К. АНОХИНА, СИСТЕМНО-ЭНЕРГЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ А. Г. ЕПИФАНОВА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ И ЛЕЧЕНИЯ СОСУДИСТЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ

Доктор медицинских наук А. Г. Епифанов

В статье приведены результаты научного анализа литературы и собственных исследований по проблеме эмоций человека за период с 1863 по 2013 гг. Сделан вывод, что понять природу эмоций с позиций механизмов работы нервной системы невозможно. До сих пор нет общепринятого научного определения понятия эмоция. Автор предлагает новое определение эмоциональной реакции, в основе которой лежат одновременно протекающие 3 явления:

1. генерация субъективных ощущений в энергетическом теле человека;

2. рефлекторные реакции живого тела человека, как внутри (связанные с деятельностью всех систем и органов организма), так и снаружи (связанные с изменением позы (формы)) в виде целенаправленного поведения;

3. генерация эмоционального тона и его интенсивность (чувство удовольствия и неудовольствия) обусловлены величиной и скоростью отклонения константы энергетического гомеостаза живого тела организма от величины константы, заданной генетически.

Делается вывод, что эмоция, а не афферентный синтез по П. К. Анохину, формирует целенаправленное поведение человека и животного. Установленные в работе механизмы возникновения, течения и прекращения эмоциональных реакций можно использовать для лечения и профилактики сосудистых заболеваний, путем изменения величин 3-х биоконстант.

Ключевые слова
Эмоция, субъективные ощущения, рефлекторные реакции, эмоциональный тон, энергетическое тело, теория функциональных систем, доминанта Ухтомского, системно-энергетическая концепция, профилактика и лечение сосудистых заболеваний, медицинская технология, ПМУ «Скафандр Епифанова»

Россия вымирает от эпидемии осложнений сосудистых заболеваний, таких как инфаркт, инсульт, гангрена конечностей. Государственные программы по профилактике и лечению артериальной гипертензии оказались неэффективны [1, 2, 4].

Многие ученые приходят к выводу, что

бороться надо не только с гипертензией, гиперлипидемией и повышенной свертываемостью крови, но и стрессами, в основе которых лежит длительная отрицательная эмоция [4-6, 26]. Возникает вопрос, а нельзя ли через механизмы эмоции проводить профилактику и лечение сосудистых заболеваний?

В неисчерпаемой научной литературе по психологии, нейропсихологии, нейрофизиологии указывается, что эмоции играют решающую роль для выживания человека и животного при воздействии на них внутренних и внешних раздражителей. Но, до сих пор «природа эмоциональных влияний остается неизученной» (К.В. Судаков, 1997), нет и общепризнанного научного определения понятия – эмоция [7-9, 21-25]. У. Джемс (1890) отмечал: «обыкновенно принято думать, что эмоция – это психическое впечатление, воспринятое от данного объекта, которое вызывает в нас душевное состояние, называемое эмоцией, а последнее влечет за собой известное телесное проявление. Согласно моей теории, наоборот, телесное возбуждение следует непосредственно за восприятием вызвавшего его факта, и осознание нами этого возбуждения в то время, как оно свершается, и есть – эмоция. Порядок этих событий таков: первое душевное состояние не меняется немедленно вторым – между ними должны находиться телесные проявления» [10,11]. Теория эмоций К. Ланге (1885) исходит из того, что любые внешние раздражители вызывают, прежде всего, вазомоторные изменения во всех органах и тканях организма. Вторичные изменения, происходящие в тканях под влиянием измененного кровообращения, дают ощущения в коре головного мозга и представляют собой эмоцию [12]. В учебнике по физиологии для студентов медицинских ВУЗов дается множество определений понятия – эмоция [13]:

1. Эмоция – специфическое состояние психической сферы, одна из форм целостной поведенческой реакции, вовлекающая многие физиологические системы и обусловленная как потребностями организма, так и уровнем возможного их удовлетворения.

2. Эмоции – рефлекторные реакции организма на внешние и внутренние раздражения, характеризующиеся ярко выраженной субъективной окраской и включающие практически все виды чувствительности.

3. Эмоциональное возбуждение как результат определенной мотивационной деятельности теснейшим образом связано с удовлетворением потребностей человека: пищевой, защитной и половой

4. Эмоция как активное состояние специализированных мозговых структур определяет изменения в поведении организма в направлении либо минимизации, либо максимизации этого состояния

5. Эмоция – состояние высшего подъема духовных и физических сил человека.

В руководствах дается множество описаний различных проявлений эмоциональных реакций [14, 32, 33, 35-38, 50, 51].

Эмоции – это механизм <u>немедленного ответа</u> на внезапные действия внешнего раздражителя [14. С. 40].

Считают, что эмоции «выступают в интегрирующей роли объединения отдельных структур организма, в том числе, структур мозга, – в функциональные системы» (К. В. Судаков, 1997) [7].

Предполагают, что «природа эмоции тесно связана со слабыми электромагнитными полями» (К. В. Судаков, 1997) [7].

Эмоции – это выраженные переживания определенной окраски, которые моментально приводят все функции организма в готовность к ответному действию [14. С. 40].

П. К. Анохин (1978) отмечал, что эмоции принадлежит руководящая роль в формировании поведения [15-17].

Эмоции могут быть <u>абсолютным сигналом</u> полезного или вредного воздействия на организм, часто даже раньше,

чем определены локализация воздействия и конкретный механизм ответной реакции организма [14. С. 47].

Благодаря эмоциям, информация о потребности и ее удовлетворении распределяется по всей массе мозга и даже по всему организму (К. В. Судаков, 1997) [7. С. 18].

К. В. Судаков (2013) связывает эмоции с удовлетворением потребности. «Информация о потребности, совместно с нервной и гуморальной сигнализацией поступает в центр функциональных систем, формируя физиологические механизмы мотивационного возбуждения. Мотивации к тому же усиливаются еще одним информационным компонентом потребности – негативными эмоциональными ощущениями. На основе активирующих влияний мотиваций, окрашенных соответствующими эмоциями, формируется поведение, направленное на поиск и взаимодействие с внешними факторами, удовлетворяющими исходную потребность» [18].

Для характеристики эмоций введено понятие эмоционального тона. Эмоциональным тоном называют неприятное или приятное субъективное чувство, возникающее при ощущении действующих на организм раздражителей (стимулов). Эмоциональный тон, как явление, сопутствующее ощущениям и, в тоже время, не зависящее от модальности стимула [14. С. 92, 135].

Пороги возникновения неприятного эмоционального тона обычно лежат выше порогов ощущений (с.141). Возникновение ориентировочного безусловного рефлекса одинаково обеспечивает приобретение раздражителями различных сигнальных значений (ранг силы, эмоциональный ранг) [14. С. 142].

Очевидно, что вычленение в сознании испытуемым любого из 2-х аспектов ощущения (ранг силы или эмоциональный ранг) возможно благодаря существованию в процессе рецепции таких систем, которые сами могут включаться теми или иными свойствами раздражителя, чем и обеспечивается отражение этих свойств раздражителя в разных аспектах ощущения [14].

В опытах отмечено, «различие самих процессов рецепции силы и «эмоциогенности» раздражителя». «Параметр силы раздражителя является безусловным агентом, вызывающим безусловную сенсорную реакцию процесса рецепции силы агента, можно предполагать, что другие свойства раздражителя (не сила агента) могут стать условными сигналами этой безусловной реакции» [14. С. 144].

Эмоциональный тон – это готовый результат общей эмоциональной реакции, но процесс его генерации неясен. Ученые не знали, как подойти к изучению механизмов этого феномена, пока в 1866 г. И. М. Сеченов не высказал предположение, что ощущение и эмоции могут возникать только в составе рефлекторного акта [14, 19, 20].

И. М. Сеченов в «Рефлексах головного мозга» связал эмоции с центральным звеном рефлекса. Эмоции возникают лишь тогда, когда импульс с периферии достигает коры головного мозга, вызывая сенсорный процесс. Рефлексы становятся психическими (эмоциональными) актами лишь в качестве рефлексов головного мозга . В образовании эмоций участвуют также сигналы от мышц, производящих движение (двигательная часть рефлекса) [14. С. 94, 19, 33].

Эмоциональный тон ощущения И. М. Сеченов (1866) связывал с невольными (инстинктивными) движениями, но также отмечал, что характер ощущения (приятный, неприятный) связан с психологическим состоянием нервного центра. Для голодного человека запах еды приятен, для сытого тот же запах может быть эмоционально индифферентным или неприятным.

При сытости человека рефлекс слаб, движения нет, при голоде и пресыщенно-

сти рефлексы резки, а движения сильны [14. С. 95].

«Содержание эмоций зависит от тех инстинктивных явлений, которые вовлекаются в ответную реакцию организма в зависимости от того биологического значения, которые получает раздражитель при том или ином состоянии нервных центров движения этих различных инстинктов» [14. С. 96].

П. В. Симонов (1965, 1966, 1967) против отождествления эмоций с разнообразными потребностями организма, а также с безусловными и условными рефлексами, ибо это делает не научным само понятие эмоции [14. С. 48, 27-29].

«Вовлечение механизмов эмоции представляет фрагмент, составную часть безусловного рефлекса (целостного приспособительного акта) по удовлетворению живой системы (в пище, воде, температурных условиях) путем действий (приближения, овладения, избегания)». (П. В. Симонов, 1966) [14. С. 48, 27-31].

«Эмоция, тесно связанная с приспособительным поведением, не совпадает с ним. Она возникает где-то между потребностью и действиями для ее удовлетворения» [14. С. 48, 30].

Одним из свойств эмоциональных реакций (стоящих на страже целостности и надежности живой системы) П. В. Симонов считает гиперкомпенсацию [14. С. 49, 30, 31].

«Усиление и ускорение реакций носит универсальный характер. Поскольку живое существо часто не располагает ни временем, ни достаточным опытом, должна возникнуть какая-то система обобщенных оценок, дающая предварительный ответ на вопрос: полезен предмет или вреден, даже когда животное встречается с этим предметом впервые. Описываемую систему мы находим в виде физиологических механизмов, обеспечивающих эмоциональный тон ощущений» (П. В. Симонов, 1966) [14. С. 50, 30, 31,].

На основании учения о динамическом стереотипе, П. В. Симонов дает такое определение эмоции: «эмоция – представляет компенсаторный механизм, восполняющий дефицит информации, необходимой для достижения цели (удовлетворения потребности) или эмоция является компенсаторной реакцией в условиях, если организм не имеет достаточной информации для удовлетворения потребности» [14. С. 52, 31].

П. В. Симонов согласен с П. К. Анохиным (1964) о важности таких эмоциональных состояний, как удовольствие и неудовольствие, с помощью которых организм определяет, – полезно или вредно для него данное воздействие [14].

Возникающее состояние «удовольствия - неудовольствия» должно быть заблаговременным (дистанционным), чтобы организм смог отреагировать на изменение обстановки.

Замещая, компенсируя недостаток информации, эмоция обеспечивает продолжение действия, способствует поиску новой информации и, тем самым, повышает надежность живой системы [14. С. 53, 30].

По П. В. Симонову, формирует поведение эмоция, а не афферентный синтез П. К. Анохина.

При выполнении знакомой операции, закрепленной практикой стереотипа действий нет эмоций, но если внешний стереотип условных сигналов изменялся – появлялись признаки эмоции [14. С. 53].

В соответствие с информационной теорией эмоций П. В. Симонова, эмоция возникает как результат рассогласования между имеющейся (Uc) и необходимой (Uн) для удовлетворения потребности информации. Он описал мозговые структуры, ответственные за идентификацию каждой из информационных посылок (передние отделы левого и правого полушарий) [14, 30, 31].

Последняя формула П. В. Симонова определяет эмоцию через степень эмоционального напряжения Э=f[П(Uн-Uc)],

где: П – потребность; Uн – информация, необходимая для удовлетворения потребности; Uс – существующая информация [14. С. 54, 30].

Информационная теория П. В. Симонова считается наиболее обоснованной, но по мнению А. С. Батуева (1991), кроме П, Uн и Uс необходимо учитывать:

1. Индивидуально типологические особенности субъекта

2. Фактор времени, в зависимости от которого эмоция приобретает характер кратковременного аффекта или длительного настроения.

3. Качественные особенности самой потребности (боль, зябкость, жжение, страх, тревога, изжога, тошнота и т. д.) [14. С. 54].

Надо отметить, что про эмоции написаны сотни книг и тысячи научных статей, но основная суть эмоций, как субъективных ощущений, не раскрыта. Проблема оказалась не простой, т. к. до сих пор природа (механизм генерации) субъективных ощущений неясен.

А. М. Иваницкий (1996) отмечает, что «происхождение и функциональный смысл субъективных переживаний – одна из загадок нашего мозга. Нужны ли они только для того, чтобы жизнь имела свою ценность, или они необходимый компонент работы мозга, обладая свойством изменять или, как предполагают многие ученые, направлять течение физиологических процессов». Он отмечает, что возможно возникновение психики связано с некоторым принципом организации информационных процессов мозга. Показано, что ощущение возникает в результате синтеза на нейронах проекционной коры сведений о физических и сигнальных свойствах стимула, который обеспечивается кольцевым движением возбуждения из проекционной в ассоциативную кору, гиппокамп и мотивационные центры с возвратом в проекционную кору [34].

Субъективные ощущения возникают как результат синтеза различных видов информации в ключевых для данной психической функции зонах коры. В информационном синтезе учавствуют информация, исходящая из внешней среды, извлекаемая из памяти и поступающая от центров мотивации. Однако гипотеза информационного синтеза не может объяснить механизм генерации ощущения зябкости, жжения, голубого, красного и т. д. цвета, который отличается от механизма сознания, а, следовательно, эта гипотеза описывает не механизм генерации субъективных ощущений, а механизм реакции корковых нейронов мозга на раздражитель [34, 40-42].

С точки зрения теории функциональных систем «голограммы системоквантов акцепторов результата действия динамически изменяясь, постоянно сопровождают системную архитектонику поведенческих актов, формируя субъективное восприятие действительности. Логика построения информационных системоквантов акцепторов результатов действия позволяет с системных позиций объяснить процессы сознания и мышления [18].

Сознание с этих позиций тесно связано с формированием на структурах акцепторов результатов действия информационных отпечатков различного знания. Эти процессы тесно связаны с эмоциями, что определяет эмоциональное сознание животных, а у человека – сознание новорожденных. По мере освоения языка и речи, новорожденные дети человека формируют эмоционально-словесное сознание» [18].

Теория функциональных систем не дает точного определения понятия – эмоция, субъективное ощущение. Авторы, используя понятие акцептора результата действия (хотя точных доказательств, что такая структура существует и включает в себя конкретные нейроморфологические структуры нет) применяя по аналогии голографические физические принципы построения объемных полевых образов на основе воздействия опорным когерент-

ным лучом квантов поля на объемную голограмму, которая, по мнению этих же авторов (К. В. Судаков, 2013), является совокупностью нейронов, глиальных клеток и церебральной жидкости и одновременно акцептором результатов действия. Но, выше К. В, Судаков пишет: «мы полагаем (т. е. сотрудники НИИ нормальной физиологии имени П. К. Анохина РАМН), что информационные образы системоквантов акцептора результатов действия представляют специфические голограммы», а ниже «образ представляет специфическую интеграцию молекулярных и атомных частотных вибраций, происходящих в нейронах, глиальных клетках и церебральной жидкости». А почему не учитывается местный интенсивный кровоток, ведь по их мнению, акцептор результатов действия разбросан по всему мозгу, в том числе в подкорковых структурах. Состав и структура ликвора в результате циркуляции также непрерывно изменяется [8, 9, 18, 32, 39].

Как видим, теория функциональных систем еще больше запутала понимание сущности эмоций, а тем более субъективных ощущений. Надо заметить, что основные ее положения (акцептор результатов действия, голографический принцип работы акцепторов результатов действия, само понятие функциональной системы и ее схема), это теоретические построения П. К. Анохина и его учеников, а толкование экспериментальных результатов, якобы ее подтверждающих, осуществляется ее приверженцами в выгодном для них русле.

В чем же суть и значение для понимания эмоций и субъективных ощущений (сознания) теории доминанты А. А. Ухтомского (1910), без которой не было бы теории функциональных систем П. К. Анохина (1935) [43].

А. А. Ухтомский писал: «господствующий очаг возбуждения предопределяющий в значительной степени характер текущих реакций центров в данный момент, я стал обозначать термином «доминанта» [43].

Способность формировать доминанту является общим свойством центров; можно говорить о принципе доминанты, как общем modus operandi ЦНС [43. С. 9].

Надо ли представлять себе доминанту, как топографически единый пункт возбуждения в ЦНС? По всем данным доминанта в полном разгаре есть комплекс определенных симптомов во всем организме – и в мышцах, и в секреторной работе, и в сосудистой деятельности. Поэтому она представляется скорее как определенная констелляция центров с повышенной возбудимостью в разнообразных этажах головного и спинного мозга, а так же в автономной нервной системе » [43. С. 18].

В отличие от функциональной системы П. К. Анохина, общая схема которой не привязана к конкретным морфоструктурам, доминанта, как доминирующая констелляция (синхронизированная пульсирующая система, состоящая их множества центров (комм. авт.)) с повышенной возбудимостью (увеличенными по сравнению с другими координатами тела частотно-амплитудными величинами волн поля (комм. авт.)) представлена во всем организме, – и в мышцах, и в секреторной работе, и в сосудистой системе, и в разных этажах головного, спинного мозга, а так же в автономной нервной системе.

Таким образом, А. А. Ухтомский под доминантой подразумевал, заполняющую весь объем организма, устойчивую динамическую систему, представляющую собой, как следует из системно-энергетической концепции А. Г. Епифанова (1981), интерференционную структуру, образованную сдвигом фаз когерентных гармоник множества стоячих волн поля. Изменение фаз когерентных гармоник стоячих волн поля происходит в результате изменения координат точек поверхности тела человека (формы), под воздействием различных стимулов, а, следовательно, измене-

ние формы ведет к изменению интерференционной структуры доминанты и замене ее на другую доминанту [44-49].

А. А. Ухтомский пишет: «Инерция доминанты сказывается в том, что, однажды возникнув в организме, она имеет тенденцию устойчиво в нем пребывать и возобновляться по весьма простым поводам [43. С. 34].

Внешним выражением доминанты является определенная работа или рабочая поза организма, подкрепляемая в данный момент разнообразными раздражителями и исключающая для данного момента другие работы и позы» [43. С. 43].

Из этого умозаключения А. А. Ухтомского следует важный вывод, что поза или работа (смена поз во времени), при воздействии разнообразных раздражителей, может восстанавливать доминанту, которая эту позу или форму поверхности сформировала. А. А. Ухтомский делает 3 важных вывода:

1. Доминанта лежит в основе образования новых рефлексов.

2. Доминанта не может быть отождествлена с инстинктами.

3. Доминанта – это определитель поведения человека и животных [43. С. 82].

А. А. Ухтомский пишет: «Не подлежит сомнению, что однажды пережитый в гормональном порядке инстинктивный акт может быть потом воспроизведен со значительной полнотой уже без гормональных влияний, чисто нервно-рефлекторным путем, лишь только возобновится, хотя и частично, прежняя обстановка во внешней среде. Тут-то и выступает роль головного мозга как возобновителя прежних доминант с меньшей инерцией, в экономическом сокращении. Сельским хозяевам известно, что жеребец, кастрированный до того, как он узнал кобылу, будет гулять в табуне с кобылами, не обнаруживая в отношении их половых поползновений. Напротив, жеребец, кастрированный после того, как он попробовал кобылу, будет обнаруживать влечение к кобыле и после кастрации» [43. С. 35].

Этот пример А. А. Ухтомского показывает, что однажды пережитая жеребцом эмоция удовольствия (оргазм), как субъективное ощущение, оставило след, в структуре, которая его сформировала. Энергетические параметры этого ощущения (амплитудно-частотные) зафиксировались в организме. Поэтому при соответствующих условиях (вид, запах кобылы), это ощущение вновь возникнет в сознании и организует поведение, при котором сила эмоции достигает наибольшей величины и сопровождается выраженным удовольствием. Получается, что при отсутствии мотивации (из-за отсутствия гормональных влияний, а, следовательно, без афферентного синтеза), жеребец совершает поведение только для получения, а потом и увеличения уровня интенсивности положительной эмоции (приятного субъективного ощущения). Потребность формирует отрицательную эмоцию (неприятное ощущение: голод, жажда, страх, зябкость, жжение, боль и т. д.) для организации поведения по ее удалению из сознания, а одновременно поведения, ведущего к удовлетворению потребности. Положительные эмоции, которые возникают под воздействием различных факторов, (стимулов) сами могут формировать поведение, направленное на удержание их в сознании и на увеличение их интенсивности (слабый и сильный оргазм).

Мы уже отмечали, что П. В. Симонов считал, что потребности, условный и безусловный рефлексы не являются одновременно эмоциями, которые являются проявлением деятельности независимой системы. Он отмечал, что эта система, при изменении обстановки и отсутствии необходимой информации по совершению акта поведения, ведущего к удовлетворению потребности (акта дефекации, акта захвата пищи, акта глотания и т. д.) эту информацию компенсирует. К сожалению П. В. Симонов не объяснил как и какую информацию эмоции компенсируют. Си-

стема эмоций замещает не недостаток информации, а недостаток готовых цепных рефлексов по удовлетворению потребности. Эти недостающие цепные рефлексы (системы контактов в общей нейронной сети) эмоциональная реакция создает путем активации всех видов чувствительности (снижение порога рецепции) для усиления гормональной, вегетативной и поведенческой регуляции. Возникает вопрос, как эмоция снижает порог рецепции? Ответа нет. Но одновременно эта реакция проявляется путем генерации субъективных ощущений, где и как? На следующем этапе кто-то оценивает качество, ранг силы и ранг эмоционального тона этого, доминирующего в сознании ощущения, а также определяет его локализацию в пространстве. Отсюда следует, что эмоциональная реакция организма одновременно связана с процессами, протекающими в теле человека (гормональная, нервная, водная циркуляция, как виды регуляций, которые фиксируются объективными методами) и с процессами, связанными с изменением формы (позы человека), т. е. – поведения и с процессами, которые генерируют субъективные ощущения. Возникает вопрос, – кто, как и где оценивает качество субъективного ощущения (голод, холод, тошнота, жажда, красное, синее и т. д.) ранг силы и ранг эмоционального тона, а также локализацию субъективного ощущения в пространстве? Ответа на этот вопрос в доступной литературе нет до сих пор.

Можно думать, что доминанта Ухтомского, путем смены уровня возбудимости (энергетического уровня), замыкает только те синапсы, которые срабатывают на этот энергетический уровень (аналогия тому герконы), а также снижает или повышает пороги рецепции для всех видов чувствительности. Только так доминанта Ухтомского может управлять работой нервной системы в реализации актов поведения. Только ли в этом компенсаторный механизм эмоций, а зачем нужна генерация субъективных ощущений? Субъективные ощущения – это команды (указания), обязательные для исполнения человеком и животным. А точнее готовые программы, которые указывают что, как и где происходит; что, как и где произойдет потом и что, как и где надо делать!

Субъективные ощущения характеризуются:

1) Качеством, т. е структурой (боль, зябкость, голод, тошнота, страх, оргазм и т. д.).

2) Рангом силы (слабое, умеренное, сильное).

3) Рангом эмоциогенности (приятные, но терпимые, приятные и невыносимые (щекотка); неприятные, но терпимые; неприятные и невыносимые). При нарастании чувства неприятности, человек теряет сознание, т. е. способность генерировать и поддерживать субъективные ощущения. Как правило, нетерпимые субъективные ощущения, ведущие к потере сознания, связаны с болевыми ощущениями и с ощущением нарастающего удушья, жажды, голода, т. е. со стимулами, вызывающими гибель живой клетки и всего организма. Эти стимулы вызывают повреждение морфоструктуры клетки или блокируют процессы энергообразования.

4) Локализацией в пространстве тела.

5) Интервалом времени от момента нанесения стимула, до появления в сознании.

6) Интервалом времени от момента возникновения до исчезновения.

Эмоциональный тон (ранг) ощущения имеет две градации: приятный и неприятный. Две градации имеют тепловые ощущения: зябкости и жжения, тепла и холода; 2 градации имеют тактильные ощущения: сдавление и распирание. Это возможно при отклонении величины интенсивности процесса в сторону увеличения или уменьшения. Учитывая, что ощущения зябкости и жжения в ноге сопровождаются неприятным чувством, значит приятное чувство человек (или система,

генерирующая субъективные ощущения) испытывает, когда величина (константа) параметра процесса или морфоструктуры для данной системы наиболее оптимальная. Наиболее комфортно чувствует себя человек, когда у него нет генерации температурной, тактильной и болевой чувствительности, а так же нет генерации неприятных кожных субъективных ощущений: зябкости, жжения, сдавления, распирания, боли.

Возникает также вопрос, а какая система и каким образом замыкает синапсы? Где она располагается, из чего и как построена? Учитывая, что доминанта это множество очагов возбуждения во всем организме, и то, что она (доминанта) создает определенную позу организма, а при смене позы одна доминанта гаснет, а другая появляется, т. е. смена пространственно-энергетических характеристик этой системы практически происходит мгновенно, что характерно для структур, состоящих из элементов с массой покоя равной нулю. Структурой с массой покоя равной нулю и, в то же время, длительно сохраняющей свои характеристики может быть структура, состоящая из стоячих волн, образованных сдвинутыми по фазе гармониками когерентных квантов поля (голографический образ). Эта структура является промежуточной (связующей) между органическим телом человека и животного и различными видами полей, которые несут для организма различную информацию (геомагнитные поля Земли, которые сильно влияют на течение физиологических процессов в организме). Выше отмечено, что природа эмоции тесно связана со слабыми электромагнитными полями.

А. А. Ухтомский отмечает: «когда доминанта представляет из себя цепной рефлекс, направленный на определенный разрешающий акт, то разрешающий акт и будет концом доминанты. Когда глотание, дефекация и обнимание достигли окончательного акта, это и будет концом соответствующей доминанты и именно эндогенным ее концом» [43].

Из этих примеров и умозаключений А. А. Ухтомского следует, что доминанта – это эмоция и одновременно субъективное ощущение. Эмоция бывает приятной (оргазм) и неприятной (позыв к дефекации, голод, боль, ощущение инородного тела в глотке). Из этих примеров видно, что доминанта или отрицательная эмоция (неприятное субъективное ощущение резкого распирания прямой кишки), достигнув соответствующего уровня (интенсивности), вытесняет из сознания все другие ощущения и запускает цепную реакцию рефлексов, которая направлена на достижение конкретного, жизненно необходимого для организма в данный момент результата (акта глотания или дефекации). При этом доминанта или эмоция формирует последовательность и силу отдельных рефлекторных актов таким образом, что приводит к жизненно необходимому результату (опорожнение прямой кишки и освобождение глотки). А внешне доминанта (эмоция) проявляется поведением (смена поз) создающим различные энергетические состояния человека, которые включают в определенной последовательности рефлексы (контакты), замыкающиеся только этой формой (позой).

Доминанты или эмоции – это первичные субъективные ощущения человека и животного, которые формируют виды и последовательность автоматических (цепных) рефлексов, формирующих поведение живой системы по сохранению ее структуры и запасов энергии, необходимой для поддержания ее жизнедеятельности. Возникает вопрос, а каким образом организм сохраняет свою структуру и обеспечивает поддержание энергетического гомеостаза (необходимого запаса энергии).

Как видим, доминанта, эмоция, субъективное ощущение это понятия, связанные с изменением параметров одной и той же структуры, которую нельзя увидеть и по-

трогать. Доминанта, эмоция, субъективное ощущение это проявление физико-химических свойств нервной ткани или это проявление свойств другой материальной сущности, генерирующей субъективные ощущения (которым И. М. Сеченов и И. П. Павлов отводили сигнальную роль), которые через нервную систему реализуют сложные поведенческие акты, вегетативную и гормональную регуляции в организме живого существа, тем самым спасая организм от гибели.

Получается, что этой сущности нужно живое и здоровое тело, посредством которого она может наблюдать, изменять, изучать и творить окружающий мир.

Возникает вопрос, каким образом, сущность, которая генерирует доминанты, эмоции и субъективные ощущения взаимодействует с нервной системой и управляет работой мозга. Ни одна из общепринятых теорий (доминанты, функциональных систем, рефлекторная, информационная и т. д.) ответа не дает [52-61].

Это позволяет сделать системно-энергетическая концепция самоорганизации живых систем (СЭКСЖС), предложенная А. Г. Епифановым в 1981 г. [44-49]. Эта концепция впервые объяснила почему кожная сенсорная система генерирует только 3 вида кожной чувствительности, которые представлены в одних и тех же нейронах соматотопического коркового конца кожного анализатора (цитоархитектоническое первичное сенсорное поле 3 на поверхности мозга человека, по данным института мозга АМН СССР [22, 47, 56]). Иными словами, в 3-м поле нет нейронов, которые реагировали бы отдельно только на температурную, тактильную и болевую чувствительность. Другие сенсорные системы, – такие, как зрительная, слуховая, вкусовая, обонятельная и др. также имеют свои концевые корковые нейроны, и каждый анализатор генерирует только 1 вид чувствительности (зрительная, слуховая, вкусовая, обонятельная, вестибулярная, проприомышечная и висцеральная). Один и тот же корковый нейрон в проекционной коре зрительного анализатора так же реагирует на световые стимулы разного цвета, а проекционный корковый нейрон слухового анализатора на слуховой стимул разного тона (до, ре, ми, фа, соль, ля, си – всего 7 тонов). Человек различает 4 вкусовых стимула (сладкий, соленый, горький, кислый) и бесчисленное множество обонятельных стимулов – запахов частиц вещества.

Возник вопрос, каким образом один и тот же проекционный нейрон кожного анализатора, в зависимости от модальности стимула может генерировать несколько видов ощущений (холода, тепла, сжатия, растяжения, боли). Ответ здесь мог быть таким. Возникающее в сознании то или иное субъективное ощущение есть, возможно, результат различных внутренних состояний нейрона или их совокупности. Но тогда что это за различные состояния нейрона и чем они обусловлены. Электрофизиология, нейрофизиология, нейропсихология, биоэнергетика и др. науки ответ на этот вопрос не давали [7-9, 20-23, 50-61].

Ответ на эти вопросы дает системно-энергетическая концепция самоорганизации живых систем (СЭКСЖС) [44-49].

СЭКСЖС возникла в клинике окклюзионных поражений артерий конечностей, где нарушения энергетического гомеостаза организма проявляются наиболее резко, что ведет к ампутации конечности и ставит перед обществом большую социальную проблему по содержанию этих инвалидов. СЭКСЖС возникла, когда А. Г. Епифанов попытался с позиции теории функциональных систем (ТФС) П. К. Анохина объяснить патогенез облитерирующего эндартериита (ОЭ).

Впервые в патогенез ОЭ были включены элементы, которые опускались клиницистами, как ненужные для профилактики и лечения.

В патогенез ОЭ А. Г. Епифанов ввел понятия: потребность, результат, ощуще-

ние, отрицательная эмоция, мотивация, память, афферентный синтез, поведенческая, гормональная, вегетативная регуляции.

Но эта схема патогенеза ОЭ не давала объяснения, почему при патологическом процессе в стопе (на периферии тела) в сознании больного четко возникают ощущения зябкости, жжения, сдавления, распирания и боли в стопе. Стало ясно, что ТФС не способна объяснить природу ОЭ, а, следовательно, возникли сомнения о соответствии ее основных положений механизму формирования приспособительных реакций у больных с поражениями артерий конечностей. ТФС оказалась непригодной для разработки новых методов профилактики и лечения сосудистых заболеваний.

Для объяснения механизма возникновения субъективных ощущений (зябкости, жжения, сдавления, распирания, боли) у больных ОЭ в 1981 г. А. Г. Епифановым в клиническую медицину были введены новые научные понятия о 3-х биоконстантах: форма, температура, заряд.

В основе патогенеза сосудистых заболеваний лежит генерация патологических кожных субъективных ощущений, связанная с отклонением величин 3-х биоконстант [5-6]. Для управления величинами биоконстант было разработано медицинское оборудование, – ПМУ «Скафандр Епифанова». На основе этого оборудования была разработана и внедрена в клиническую практику медицинская технология лечения и профилактики сосудистых заболеваний. На медицинскую технологию получено Разрешение Росздрава РФ ФС № 2011/015 от 03.02.2011г.

Как известно, субъективные ощущения изучаются физиологической психологией [50]. Механизм возникновения субъективного ощущения должен объясняться теорией сенсорных систем, но в ней оказались свои трудно разрешимые проблемы [47. С. 106; 50, 61].

Научный поиск показал, что ни физиологическая психология, ни физиология сенсорных систем не могут объяснить почему существуют 3 вида кожной чувствительности, хотя сенсорных кожных модальностей значительно больше: сдавление, распирание, тепло, холод, боль. Почему разные сенсорные модальности могут генерироваться одними и теми же рецепторами и возбуждают одни и те же нейроны соматосенсорной зоны головного мозга? Стало ясно, почему у человека и других организмов 3 вида чувствительности в одной кожной сенсорной системе, и почему каждый вид кожной чувствительности может генерироваться одним и тем же рецептором (чего нет в других сенсорных системах), а в сознании возникают более 3-х видов (сдавление, распирание, холод, тепло, боль) субъективных ощущений, когда в 1981 г. были открыты, описаны и введены в научное познание понятия о 3-х биофизических (биологических) константах.

Константы – это числовые величины, изменение которых имеет для организма жизненно важное значение. При длительном отклонении величин этих констант, живое существо гибнет, т. к. возникает постоянная длительная патологическая чувствительность, которая вызывает в спинальных, подкорковых и корковых нейронах спинного и головного мозга человека и животного запредельное отклонение величин биоконстант. Это вызывает необратимый сдвиг энергетического состояния (гомеостаза) нейрона. Нейрон, согласно формуле $d\Phi \cdot dT \cdot dQ = const$ может иметь 3 возможных энергетических состояния:

1. $\sum d\Phi \cdot \sum dT \cdot \sum dQ > const$
2. $\sum d\Phi \cdot \sum dT \cdot \sum dQ < const$
3. $\sum d\Phi \cdot \sum dT \cdot \sum dQ = const$

где

$d\Phi$ – минимальная площадь поверхности тела человека или клетки;

dT – величина температуры поверхности $d\Phi$;

dQ – величина электрического заряда

dФ.

const – это величина, при которой клетка (нейрон) наиболее устойчива, как живая система.

(третье состояние нейрона, когда он может, как поглощать кванты энергии, так и испускать или ни то, ни другое) Ф·Т·Q=const.

Эти формулы объясняют механизм эмоционального тона ощущений, который по Сеченову И. М. зависит от психологического состояния нервного центра, а точнее от Ф·Т·Q – энергетического гомеостаза нейронов, его составляющих.

При Ф·Т·Q>const нейрон может только испускать кванты, генерировать импульсы, иначе его форма (оболочка) разрушится, а при Ф·Т·Q<const нейрон может только поглощать кванты энергии (нервные импульсы).

$\sum d\Phi \cdot \sum dT \cdot \sum dQ = \sum(const_1 + const_2 + \ldots + const_n)$, $\sum(d\Phi_1 + d\Phi_2 + \ldots + d\Phi_n) \cdot \sum(dT_1 + dT_2 + \ldots + dT_n) \cdot$ $\cdot \sum(dQ_1 + dQ_2 + \ldots + dQ_n) = const$ – (формула для энергетического гомеостаза всей поверхности тела человека).

Под биоконстантами автор понимает геометроэнергетические структуры поверхности тела человека или животного, количественные (числовые) величины которых отражают множество физико-структурных состояний такого существа, как человек. Встает вопрос, о каких физико-структурных состояниях человека и животного идет речь? И что такое человек?

1. Биоконстанта форма – это рельеф и его площадь всей поверхности тела человека, когда нет генерации тактильной чувствительности. Рельеф состоит из множества точек со своими координатами.

$d\Phi_1 + d\Phi_2 + \ldots + d\Phi_n => R_1 + R_2 + \ldots + R_n$; $d\Phi_1 => R_1$, где R_1 – расстояние от точки отсчета до точки на поверхности тела. При отклонении биоконстанты форма, рецептор генерирует тактильную чувствительность.

2. Биоконстанта температура – это системное множество величин температуры единичных участков площади рельефа, всей поверхности тела организма, когда нет генерации температурной чувствительности, т. е., биоконстанта температура – это системное множество величин температуры, характеризующих энергетические параметры точек рельефа. При отклонении биоконстанты температура, рецептор генерирует температурную чувствительность.

3. Биоконстанта заряд – это системное множество элементарных зарядов единицы площади рельефа всей поверхности тела организма человека или животного. При отклонении биоконстанты заряд, рецептор генерирует болевую чувствительность.

4. Произведение величин биоконстант единичной площади есть величина постоянная dФ·dT·dQ=const.

Встал вопрос, каким образом один и тот же рецептор и соответствующий ему корковый нейрон проекционной коры анализатора в зависимости от модальности (качества) стимула формирует различные субъективные ощущения (тепло, холод, сдавление, распирание, боль)? А так же. Как у больных ОЭ, при отсутствии внешних стимулов на кожу пораженной стопы, корковый нейрон также формирует субъективное ощущение (зябкости, жжения, сдавления, распирания, боли)? При отсутствии внешних стимулов (тепла, холода, сдавления, распирания, боли) у больного ОЭ генерируется постоянная кожная чувствительность (3 вида чувствительности: тактильная, температурная и болевая).

Эти факты заставили автора задуматься над тем, что же лежит в основе генерации субъективных кожных ощущений и кожной чувствительности. Стимулов определенной модальности (тепловой, холодовой, сдавливающий, распирающий, болевой) нет, а субъективные ощущения по мере нарастания патологических процессов в стопе (разрушение тканей, дезорганизация морфоструктуры) возникают и нарастают по интенсивности в последовательности: сдавление→зябкость→боль. При этом тактильные субъективные ощу-

щения возникают, когда видимых изменений в тканях стопы почти не наблюдается (I ст. ОЭ).

Получается, что при отсутствии сенсорных стимулов, а, соответственно, и отсутствии причин для генерации чувствительности, у больного в сознании постепенно, в течение длительного времени (месяцы, годы) возникают, в определенной последовательности, субъективные ощущения (сдавления, зябкости, жжения, боли). Эти субъективные ощущения постоянно присутствуют в сознании, усиливаются при изменении погоды, отрицательных эмоциях, и заполняют увеличивающийся объем пораженных тканей. У больного нарастает атрофия тканей стопы, уменьшается температура поверхности кожи ниже 35°С.

Отсюда следует, что субъективные ощущения и генерация кожной чувствительности связаны с изменениями величин 3-х биоконстант, которые отражают пространственно-энергетические характеристики не только тела организма, но и структуры, встроенной в тело человека. Эта структура проявляется при отмирании конечности (феномен фантомных болей и эффект Кирлиан) [47].

Надо отметить, что все 5 видов субъективных ощущений (сдавление, распирание, зябкость, жжение, боль) всегда сопровождаются у больных неприятным чувством, от которого больной старается избавиться любыми путями. Отсюда вывод, что отрицательная эмоция – это субъективное ощущение определенного качества (сдавление, зябкость, боль), интенсивности (слабое, умеренное, сильное) и эмоционального тона (неприятный). Качество ощущения у больных ОЭ (зябкость, жжение) определяется отклонением величины биоконстанты (температуры); с увеличением – жжение, с уменьшением – зябкость; с увеличением радиуса поверхности тела (кожи) – распирание, с уменьшением радиуса поверхности тела – сдавление; с увеличением отклонения величины заряда – боль нарастает, с уменьшением отклонения величины заряда – боль уменьшается. При невыносимой боли в пальцах стопы, больной опускает ногу вниз и смачивает повязку, чем уменьшает величину заряда пораженной стопы.

Ранг силы субъективного ощущения определяется величиной отклонения биоконстанты. Эмоциональный тон – неприятный возникает как при зябкости кожи, так и при жжении, как при сдавлении, так и при распирании и всегда при боли, т. е. неприятный эмоциональный тон возникает всегда, когда энергетический гомеостаз клетки или целого организма отклонится от величины, равной const.

Из формулы $d\Phi \cdot dT \cdot dQ = const$ следует, что при отклонении величины любой из биоконстант, как в сторону увеличения, так и в сторону уменьшения изменяется величина произведения величин 3-х биоконстант, т. е. меняются пространственно-энергетические параметры целой системы (человека или животного или одной клетки, энергетический гомеостаз которой описывается той же формулой). Изменение пространственно-энергетических параметров системы вызывает неприятное чувство (отрицательная эмоция), а восстановление пространственно-энергетических параметров – чувство удовлетворения (положительная эмоция).

Величины 3-х биоконстант есть количественные характеристики пространственно-энергетической структуры, которая есть голографический образ, представляющий собой стоячие волны, образованные множеством когерентных квантов поля с массой покоя равной нулю, гармоники которых сдвинуты по фазе. Источником когерентных квантов поля являются окружающие человека и животного как живые, так и не живые системы.

На основании вышеизложенного, можно утверждать:

1. Анализ литературы с 1863 по 2013 гг. по вопросу эмоций показал, что понять и объяснить природу этого явления в рам-

ках механизмов работы нервной системы невозможно.

2. До сих пор в научной литературе отсутствует общепризнанное научное определение такого состояния человека как – эмоция.

3. Без научного определения понятия такой сущности как человек – понять природу эмоций невозможно.

4. Эмоциональная реакция (эмоция) человека и животного, в ответ на любой раздражитель (потребность), состоит из 3-х одновременно протекающих явлений:

а. Генерация субъективных ощущений в энергетическом теле человека.

б. Рефлекторные реакции живого тела человека, как внутри (связанные с деятельностью всех систем и органов организма), так и снаружи (связанные с изменением позы (формы)) в виде целенаправленного поведения.

в. Генерация эмоционального тона и его интенсивность (чувство удовольствия и неудовольствия) обусловлены величиной и скоростью отклонения константы энергетического гомеостаза живого тела организма от величины константы, заданной генетически.

5. Энергетическое тело человека – это интерференционная структура, образованная сдвигом фаз когерентных гармоник стоячих волн множества различных по частоте квантов поля и занимающая объем органического тела человека и животного.

6. Доминанта Ухтомского – это понятие, описывающее различные составляющие эмоциональной реакции.

7. Теория функциональных систем – это попытка П. К. Анохина и его учеников при наблюдении отдельных элементов эмоциональной реакции объяснить целенаправленное поведение человека и животного, на основе предложенных ими понятий таких, как: афферентный синтез, акцептор результатов действия и др.

8. Поведение человека (асаны) через изменение величин 3-х биоконстант может управлять как течением физико-химических и физиологических процессов в теле человека, так и генерацией качества, ранга силы субъективных ощущений, а также величиной константы энергетического гомеостаза целого организма.

9. Качество (структура), интенсивность (величина параметра) субъективного ощущения определяют разновидность и порядок замыкания синапсов, а также разновидность и порядок рецепции в единой нейронной сети, т. е. формируют поведение человека и животного.

10. Положительная эмоция (удовольствие) наблюдается у человека, когда

$$\sum d\Phi \cdot \sum dT \cdot \sum dQ = const$$

(отсутствует генерация 3-х видов неприятной кожной и другой чувствительности), а отрицательная эмоция (неудовольствие), когда $\sum d\Phi \cdot \sum dT \cdot \sum dQ \neq const$ (активная генерация 3-х видов неприятной кожной и другой чувствительности).

11. Эмоция компенсирует не недостаток информации, а недостаток готовых цепных рефлексов по удовлетворению потребности.

12. Длительная отрицательная эмоция вызывает хроническую реакцию стресса с повреждением системы кровообращения в организме, ведущего к инсульту, инфаркту и гангрене конечностей.

13. Установленные в работе механизмы возникновения, течения и прекращения эмоциональных реакций можно использовать для лечения и профилактики сосудистых заболеваний путем изменения величин 3-х биоконстант.

14. Эмоция, а не афферентный синтез по П. К. Анохину формирует целенаправленное поведение человека и животного в пространстве и времени.

15. С учетом механизмов эмоциональной реакции, разработана и внедрена в клиническую практику медицинская технология профилактики и лечения сосудистых заболеваний с применением полимагнитной установки «Скафандр Епифанова».

ПРИМЕЧАНИЯ

1. 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.

2. Гусев Е. Н., Скворцова В. И. Ишемия головного мозга. – М.: Медицина, 2001. – 327 с.

3. Derdeyn C. P. Mechanism of ischemic stroke secondary to large artery atherosclerotic disease // Neuroimaging Clin N Am 2007. – N17. – PP. 303-312.

4. Скворцова В. И., Чазова И. Е., Стаховская Л. В., Пряникова Н. А. Первичная профилактика инсульта. – М.: Медицина, 2006. – С. 12-16.

5. Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. К вопросу о патогенезе ХКИК у больных с хроническими окклюзионными поражениями артерий нижних конечностей. 19:2:111-113; Приложение. // Тезисы докладов 28 Международной конференции «Ангиология и сосудистая хирургия». – Новосибирск, 2013.

6. Епифанов А.Г., Епифанова Е.А. О взаимосвязи нарушений в системе артериального кровообращения нижних конечностей и субъективных ощущений у больных ХОПАНК. 19:2:113-115; Приложение. // Тезисы докладов 28 Международной конференции «Ангиология и сосудистая хирургия». – Новосибирск, 2013.

7. Судаков К. В. Голографический принцип системной организации процессов жизнедеятельности // Успехи физиол. наук. – 1997. – Т. 28. – №4. – С. 3-32.

8. Судаков К. В. Системные механизмы психической деятельности // Журн. неврол. и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2010. – №110(2). – С. 4-14.

9. Судаков К. В. Эмоции в системной организации поведенческих актов // Успехи современной биологии. – 2011. – Т. 131. – №6. – С. 548-562.

10. James W. The principles of psychology. – N.Y., 1890.

11. James W. The physical bases of emotions // Psychol. Review. – 1894. – Vol. 1. – PP. 516-529.

12. Ланге Г. Аффекты (душевные движения). Психофизиологический этюд. – СПб., 1896.

13. Физиология человека: Учебник / Под ред. В. М. Покровского, Г. Ф. Коротько. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицина, 2003. – 656 с.: ил.

14. Эмоции человека в нормальных и стрессорных условиях / А. И. Яроцкий, Ф. П. Космолинский, А. К. Попов и др.; Под общ. ред. А. И. Яроцкого, И. А. Криволапчука. – Гродно: ГрГУ, 2001. – 494 с.

15. Анохин П. К. Эмоции // БМЭ. – Т. 35. – М., 1964. – С. 516.

16. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. – М.: Медицина, 1968. – 546 с.: ил.

17. Анохин П. К Узловые вопросы теории функциональных систем. – М.: Наука, 1978. – 304 с.

18. Судаков К. В. Информационная грань системной организации психической деятельности головного мозга // Российский медико-биологический вестник. им. акад. И. П. Павлова. – 2013. – №3.

19. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга. – СПб., 1863.

20. Павлов И. П. Полн. собр. соч.: В 6 т. – Т. 1-6. – М.-Л., 1951.

21. Основы психофизиологии / Отв. ред. Ю. А. Александров. – М.: ИНФРА-М.,1998; Данилова Н. Н. Психофизиология: Учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 1998.

22. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. – М., 1973. – 374 с.

23. Линдсней Д. Б. Эмоции // Экспериментальная психология / Под ред. С. С. Сти-

венса. – М., 1960.

24. Кеннон В. Физиология эмоций. – Л., 1972.

25. Данилова Н. Н. Психофизиология: Учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 1998.

26. Селье Г. Адаптационный синдром. – М., 1961.

27. Симонов П. В. Мотивированный мозг. Высшая нервная деятельность и естественнонаучная основа общей психологии. – М., 1987.

28. Симонов П. В. Созидающий мозг. Нейробиологические основы творчества. – М.: Наука, 1993. – 109 с.

29. Симонов П. В Мозговые механизмы эмоций // Журнал высшей нервной деятельности. – 1997. – Т. 47. – Вып. 2. – С. 320-328.

30. Симонов П. В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981. – 215 с.

31. Симонов П. В. Функциональная асимметрия фронтального неокортекса и эмоции // Докл. академии наук. – 1994. – Т. 338. – N 5. – С. 698-699.

32. Нормальная физиология: Курс физиологии функциональных систем / Под ред. К. В. Судакова. – М.: Медицинское информационное агентство, 1999. – 718 с.

33. Дарвин Ч. О выражении ощущений у человека и животных. – СПб., 1896.

34. Иваницкий А. М. Мозговая основа субъективных переживаний: гипотеза информационного синтеза // Журн. высш. нервн. деят. им. И. П. Павлова. – 1996. – Т. 46. – №2. – С. 241-282.

35. Cannon W. B. Again the James- Lange and the thalamic theories of emotion // Pshyhol. Review. – 1931. – Vol. 38. – PP. 281-295.

36. Lashley K. S. The Thalamus and emotion // Psychol. Review. – 1938. – Vol. 45. – P. 42-61.

37. Lindsley D. B. Emotion // Handbook of experimental psychology. – N.-L., 1951.

38. Magoun H. W. The waking brain. – Springfield, 1958.

39. Судаков К. В. Топографическое построение интегративной деятельности головного мозга // Известия РАН. Серия биол. – 2011. – №1. – С. 61-71.

40. Сергин В. Я. Сознание как система внутреннего видения // Журн. высш. нерв. деят. – 1994. – Т. 44. – N 4-5. – С. 627-639.

41. Эдельмен Дж. Селекция групп и фазная повторная сигнализация: теория высших функций головного мозга // Эдельмен Дж., Маунткасл В. Разумный мозг / под ред. Е. Н. Соколова. – М.: Мир, 1981. – С. 68-131.

42. Edelman G. M. The remembered present. A biologocal theory of consciousness. – New York: Basics Books, 1989. – 346 p.

43. Ухтомский А. А. Избранные труды / под ред. акад. Е. М. Крепса. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1978. – 371 с.: ил.

44. 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.

45. Епифанов А. Г., Епифанова Е. А. Современные взгляды на этиологию и патогенез облитерирующего тромбангиита // Российский научный журнал. – 2008. – №4(5). – С. 198-207.

46. 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.

47. Епифанов А. Г. Природа облитерирующего эндартериита (новое в патогенезе и лечении). – Рязань, 2003. – 132 с.: ил.

48. Епифанов А. Г. Окклюзионные поражения артерий конечностей с системно-энергетических позиций (новая концепция). – Рязань, 1987. – 11 с.

49. Епифанов А. Г. Целенаправленная деятельность человека и животного с системно-энергетических позиций (новая концепция). – Рязань, 1987. – 11 с.

50. Милнер П. Физиологическая психология / перевод с англ. О. С. Виноградовой). – М.: Мир, 1973. – 647 с.

51. Хомская Е. Д. Нейропсихология: Учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 288 с.

52. Напалков Н. В. и др. Информационные механизмы работы мозга / Н. В. Напалков, С. В. Литвинова, Л. Л. Прагина, Н. В. Целкова / Под ред. А. В. Напалкова. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 267 с.

53. Кейдель В. Д. Физиология органов чувств. Часть I. Общая физиология органов чувств и зрительная система / перевод с нем. А. В. Белка. – М.: Медицина, 1975. – 21 с.

54. Конорски Ю. Интегративная деятельность мозга / Перевод с англ. Б. А. Дошевского и др., под ред. и с пред. акад. П. К. Анохина. – М.: Мир, 1970. – 412 с.

55. Крюков В. И. и др. Метастабильные и неустойчивые состояния в мозге / В. И. Крюков, Г. Н. Борисюк, Р. М. Борисюк, А. Б. Кирилов, Е. И. Коваленко. – Пущино: ОНТИЦ-БИ АН СССР, 1986. – 114 с.

56. Пенфильд У., Джаспер Г. Эпилепсия и функциональная анатомия головного мозга человека / Перевод с англ. С. С. Брюсовой и др., под ред. и с пред. Н. И. Тращенкова и др. – М.: Изд-во ин. лит-ры, 1958. – 482 с.

57. Eccles J. C. Anninstruction-selection hypothesis of cerebral learning // Cerebral correlates of conscious experience. – Amsterdam, N. Y., Oxford, 1978. – PP. 155-176.

58. Granit R. The purposive brain. – Cambridge, Massachusetts, 1977.

59. Joynson R. B. Models of man 1879-1979 // Models of man / Ed. Chapman A. J., Jones D. M. – 1980.

60. Mountcastle V. B. Some neural mechanism for directed attention // Cerebral correlates of conscious experience. – Amsterdam, N. Y., Oxford, 1978. – PP. 37-52.

61. Сомьен Дж. Кодирование сенсорной информации в нервной системе млекопитающих / перевод с англ. Н. Ю. Алексеенко, под редакцией и с предисл. д. б. н. Е. Н. Соколова). – М.: Мир, 1975. – 415 с.

SUMMARY

Gorokhova A. V. Means of the Political Propaganda of Philip II in the Establishing of the Greco-Macedonian Empire // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 6 – 10. [0,4 p. s.]

Key words

Political propaganda, ideology of panhellenism, religious centers

Summary

The article concentrates on the analysis of the main means of the political propaganda, which were used by Philip II in the establishing of the Greco-Macedonian Empire. The conclusion, which was made on the basis of the analysis of the sources, represents that Philip II achieved his aim due to the ideology of panhellenism and the support of the Greek religious centers (Delphi, Olympia).

Lysenkova A. A. Development of Craft Production in the Cities of the European Territory of Bospor on Materials of Necropolises of the I-III Centuries AD // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 11 – 16. [0,4 p. s.]

Key words

The kingdom of Bosporus, necropolis, craft, funeral stock

Summary

In article development of craft production in the cities of the European part of the Bosporsky kingdom of the I-III centuries AD is shown. For studying of this problem materials of necropolises were the main sources. It was found out that in the territory of the Bosporsky kingdom all primary branches of production developed.

Ryndin I. J. Ryazan Foremen Lists of XVII Century as a Source of Information of History of Ryazan Nobility // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 17 – 34. [1,4 p. s.]

Key words

Ryazan foremen lists, serving class Nobility genealogy book, Ryazan old nobility, titled nobility, nobility tales, single yard men

Summary

Characteristic features of Ryazan foremen lists in XVII century. Analysis of old Ryazan noble clans included in foremen lists. Noble clans rates included during XVII-XIX centuries in Nobility genealogy book in Ryazan region, those immorted, changed class and migrated to the other Russia's regions.

Erlihkson I. M. Peculiarities of French Utopian Novel in the 17th Century («The Southern Land» by Gabriel de Foigny, 1676) // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 35 – 41. [0,6 p. s.]

Key words

Terra Australis, Great Geographic discoveries, Europe, utopia,17th century

Summary

The author investigates a utopian novel «The Southern Land» by Gabriel de Foigny, a French writer of the second half of the 17th century. Analyzing social, political, economic, religious, philosophical views, the author tries to answer the following questions. How does «The Southern Land» correspond with modern notions about classical utopias 'main characteristics? What are its idealogical sources and genre peculiarities?

Vasilkov S. V. The Stamp Act 1765 in English Press // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 42 – 47. [0,5 p. s.]

Key words

Stamp Act, W. Pitt, press, G. Grenville, Massachyssetts, «Derby Mercury», Parliament

Summary

The article considers the process of the Stamp Act acceptance on the basis of the Great Britain's newspapers. The author also analyzes the characteristics of this event in the British press.

Kovalev A. S. Problems of Management in Homes for the Disabled in the 1920-1930s (on Siberian Materials) // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 48 – 55. [0,6 p. s.]

Key words

Disability, home for the disabled, history of social security, personnel policy, the elderly, management

Summary

The article bases on unpublished materials of the Siberian archives and discusses the features of the management in homes for the disabled in the 1920-1930s. On the example of three stories, the author talks about the various types of heads of institutions for the persons with disabilities. The author concludes: social security organization in early soviet Russia had more incompetent leaders than devotees. The main causes of inefficient management in homes for the disabled were crude personnel policy of the Soviet power and lack qualification of heads of social security institutions.

Gadzhieva Khanym. Main Stages of Development of the Spanish Culture (middle of XX – beginning of XXI century) // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 56 – 62. [0,6 p. s.]

Key words

Transformation of the Spanish society, culture of Spain, spreading of the Spanish culture and language in the world.

Summary

This article examines the main stages of development of the Spanish culture since the dictatorship of general F. Franco until the beginning of XXI century. The evolution of culture has been going along with complicated transformations in the Spanish society. In the article were analysed the role of Spanish language in the spreading of the Spanish culture in the modern world and some problems connected with its promotion in the USA.

Samsonov A. A. The Alternative Social and Health Insurance Bills in the U.S. Congress during the Presidency of G. H. Bush // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 63 – 67. [0,4 p. s.]

Key words

US History, health insurance, US Congress, «Medicare», «MediPlan»

Summary

The article examines the main alternative programs of the representatives of the Republican and the Democratic Party of the United States of America in Congress about reforming health insurance programs. Using the relevance of this problem in the early 1990s., Congressmen tried to ensure the implementation of the program of universal health insurance in the conditions of the huge U.S. federal budget deficit, which meant austerity savings.

Kazanchev D. V. Spatial and Geographical Transformation of the NATO // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 68 – 73. [0,5 p. s.]

Key words

NATO, foreign policy, «Partnership for Peace», «The Istanbul initiative», «The Mediterranean dialogue», foreign policy interests, strategic concept, allies

Summary

In article the author investigates process of spatial and geographical transformation of North Atlantic Alliance throughout the twenty-year period since disintegration of bipolar system

of the international relations. The analysis of this problem is based on NATO foreign policy programmes. The attention is focused on the fact, that despite end of the «cold war», the Alliance has continued to expand its borders and the sphere of the influence.

Atanasyan S. L., Sitkin E. L. Simplified Cognitive Devices Used for Solving Stereometric Tasks Related to «The Calculation of Distances and Angles in Space» // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 74 – 78. [0,4 p. s.]

Key words

Cognitive development, spatial representation

Summary

This article provides simplified cognitive devices used for solving stereometric tasks and also presents educational independent cognitive and further mathematical activities for high school students. The application of these techniques in teaching form the readiness of students in the independent cognitive activity to go on their own initiative for solving problems, based on spatial notions and theorems of planimetry.

Belyaeva V. A. The Theory and Methodological Problems of Training Students in High School // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 79 – 84. [0,5 p. s.]

Key words

Competences of students, spiritual and moral training, forming and development of personal, native pedagogical culture

Summary

This article describes problems of training students in high school in state's and religion's culture aspect.

Vardanyan Y. V., Valuev O. S., Pilshchikova G. V. Development of Psychological Safety in Students' Studio: Mechanisms, Stages, Criteria of Effectiveness // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 85 – 90. [0,5 p. s.]

Key words

Psychological safety, subject of education, students' studio, mechanisms and stages of development of psychological safety, criteria of effectiveness of psychic new elements

Summary

In the article the work of students' studio of development of psychological safety of subjects of education is characterized. Great attention is paid to coverage of the basic mechanisms of implementation and development of psychological safety. The authors substantiated the stages of mastering of organizational-technological basis of implementation and development of psychological safety, disclosed qualitative changes of its content and the criteria of effectiveness of emerging psychic new elements.

Vardanyan Y. V., Vardanyan L. V. Modern Trends of Experimental Research of Psychological Safety of the Subject of Sports Activity // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 91 – 97. [0,6 p. s.]

Key words

Psychological safety, psychological threat, subject of sports activity, psychological preparation of teacher-coach, coaching, strategies of development

Summary

In the article the latest domestic and overseas trends of experimental research of psychological safety of the subject of sports activity are identified and characterized. Much attention is paid to disclosure of work of the research laboratory «Development of professional competence of teachers and psychologists in the system of continuing education», which provides a comprehensive study and formation of competences in the field of recognition and overcoming of psychological dangers and threats that arise in education and sport. The

possibility of preparation of future teacher-coaches and athletes to provide psychological safety of the subject of sports activity is experimentally substantiated.

Gander D. V., Kochneva L. V. Development of Professional Identity in the Context of Innovation in Education of Russia: Analitical Review // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 98 – 103. [0,5 p. s.]

Key words

Professional self-consciousness of students, reflection, competence, competence approach in education

Summary

The paper considers the development of a professional identity as a basis for the formation of competences of students in training, aimed at ensuring the independence of the educational process and the successful integration into society.

Petrenko A. A. Spiritual and Moral Sphere of Teacher // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 104 – 108. [0,4 p. s.]

Key words

Professionalism of teachers, spiritual and moral values

Summary

This article deals with the problem of forming professionalism of teachers and leaders of educational systems in the context of spiritual and moral values. It contains analytical materials about development the teacher in the works of modern scientists (N. Nikandrov, V. Slobodchikov, V. Slastenin, B. Gershunskya, E. Bondarevskaya).

Antonova A. V., Kovrov V. V. Upbringing System in School and Psychological Students Safety // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 109 – 113. [0,4 p. s.]

Key words

Educational environment, psychological safety of the educational environment, the educational process, upbringing system in school, system of upbringing activity

Summary

This paper is devoted to the explanation of dependence of psychological comfort and safety of the educational environment on quality of upbringing activities in school, presents results of experimental study of 7-9th grade students in school, which differ by the quality of organization of the process of upbringing and education.

Yesenina N. E. ICT-Training of Foreign Language Teachers: the Experience of the Science of Our Country // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 114 – 122. [0,7 p. s.]

Key words

Foreign language teachers, informational and communicational technologies, continuous education, distant learning, a course of studies training

Summary

The forms of language teachers' training to use informational and communicational technologies in their professional activity are analyzed in the present article. The directions of scientific and pedagogical investigations in the sphere of ICT-training of foreign language teachers are defined.

Kucher A. A., Bogdanova V. E. The Innovative Approach to Psychological Support of Extreme Kinds of Professional Work // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 123 – 128. [0,5 p. s.]

Key words

Adaptation, a syndrome of emotional burning out, pressure, psychodiagnostic techniques,

the correctional help, healthpreservation

Summary

In article results of the initial stage of research within the limits of work on psychological maintenance of activity of the experts who are taking part in liquidation of consequences of emergency situations are presented. It is noticed that timely revealing of features of the person promotes rendering of the correctional help to experts and preservation of their health at various stages of activity. A task in view on working out of new psychodiagnostic techniques.

Plaksina O. A., Orlova L. T. Building Motivational Component in Practical Training in Physical Education to Students of RSU named S. A. Yesenin // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 129 – 133. [0,4 p. s.]

Key words

Motivation, pedagogical conditions, needs

Summary

The development of interest in sports activities, health, understanding, which is why the student should be proactive, affects the formation of motivational component of future specialists.

Polyakov E. A. Psychotherapy for PTSD Method Relive-Therapy // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 134 – 142. [0,7 p. s.]

Key words

Post-traumatic stress disorder (PTSD), psychotherapy, psychological consultation, PTSD psychotherapy, relive-therapy, relive-therapy method

Summary

Relive-therapy is presented to professional community in this article as new approach in psychotherapeutic methodology, a technique and practice; relevance and the practical importance of relive-therapy as new direction of psychological consultation is revealed; psychotherapeutic theoretical scientific bases of psychological work with post-traumatic stress disorder (PTSD) are analyzed; the description of psychotherapy of PTSD is provided by a relive-therapy method.

Romanov N. A., Kovrov V. V. Research of the Relationship of Psychological Safety of the Educational Environment and Socially Gifted Students in School // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 143 – 148. [0,5 p. s.]

Key words

Educational environment, psychological safety of the educational environment, social gifted students

Summary

This paper explains relationship between psychological safety of the educational environment in school and socially gifted students. The author discusses the results of empirical study and proves that psychologically comfortable and safe learning environment in school determines the success of the formation process of socially gifted students.

Ouroubkova L. M. Situation of Interaction and Translation // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 149 – 154. [0,5 p. s.]

Key words

Translation, situation, culture, equivalence, precision of translation, personality of a translator

Summary

In the article «situation of interaction» is investigated as the most important category in translation. Situation of interaction is analyzed as a means of establishing understanding. A skill of a translator to reproduce a situation is formed on the basis knowledge of communication

in the definite culture. Situation in the process of translation is a means of getting knowledge. Understanding of the situation in the original text is the result of professional competence of a translator. Knowledge of the structure and the type of the text – of its specific functions in social communication, norms of behavior of men in certain spheres of life, factors which determine special features of texts in their use – is of great importance in understanding of the situation in translation. Understanding of the situation is determined by the requirements of precision in retaining the content and the structure of the original text, knowledge of the specific effect of information and ways of its use in texts of different types.

Folomeeva T. V., Shurygina U. S. Consumer Socialization in Childhood and Adolescence // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 155 – 160. [0,5 p. s.]

Key words

Consumer behavior, consumer socialization, stages consumer socialization factors of consumer socialization institutions consumer socialization

Summary

The article presents the 1st stage of research on consumer socialization. To study the consumer socialization was selected qualitative method of focus groups. Describe the stage of consumer socialization institutions, in which consumer socialization, as well as factors affecting it.

Khalidov M. M. Potential for Efficiency Enhancement of Educational Process in the Context of Formation of Training of Primary School Pupils // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 161 – 169. [0,7 p. s.]

Key words

Training, education, development, pedagogical consciousness, learning strategy, reflection, logical reasoning, step-by-step actions

Summary

The aim of the article is to show elementary school teacher that educational process itself has potential for efficiency enhancement of educational process. In order to integrate children's training, education and development, and to achieve stronger skills and cultivate interest in subjects there is no need to invent any new methods which teachers do not know. They should only make the familiar methods integrate training, education and development.

Khalidov M. M., Magomedhanova U. Sh. Problem Emotional and Volitional Control of Behavior Educational Psychologists in Counselling in the Formation of the Training of Primary School Children // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 170 – 175. [0,5 p. s.]

Key words

Emotion, will, emotional and volitional regulation of behavior, psychological counseling, professional work of the psychologist, the counseling process, optimization techniques mental state

Summary

The article deals withemotional and volitionalcontrol of behavioreducational psychologistsas a prerequisite foreffective action in thecounseling process.

This articlepresents the resultsof empiricalstudies of theemotional and volitionalcontrol of behaviorof students-future teachers, psychologists, primary education.

Based on the researchpresentedtheoretical and practicalmethods for solving thestated problem, the recommendations onthe regulation ofemotional and volitionalconducteducational psychologistinthe counseling processin elementary school.

Hisambeev S. R. Problem of Formation of Ecological Consciousness and Motivation of Interspecific Interaction // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 176 – 181. [0,5 p. s.]

Key words
Formation of ecological consciousness, system of values, interspecific interaction, interaction of the person and an animal

Summary
Article is devoted research of motivation of interspecific interaction. It is shown that interspecific interaction is polymotivational. It is noticed that not only dogs, cats and horses possess ability and motivation to interspecific communications with the person, but also the motivation of interspecific interaction is inherent in the person. The conclusion is drawn on extremely important role of interspecific interaction in anthropogenesis.

Bogdanova V. E. The Evolutionary Aspect of the Influence of Adaptation Individual Personality Typology // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 182 – 187. [0,5 p. s.]

Key words
Adaptation, disadaptation, extreme situation, self-regulation, self-organization, psychological stability

Summary
The article is devoted to analysis of the most significant aspects of the phenomenon of adaptation. It is shown that adaptation, homeostasis, self-regulation and self-organization of mutually related and complementary processes developed in the long course of evolution (phylogeny) and capable to improve during individual development (ontogenesis). Invited to take into account in research that adaptation is accompanied by the formation of the new dynamic protective properties, typological characteristics of the personality.

Bushueva T. S. The Diagnostics of the Views of Students on the Teacher's Professionalism and the Ways of Its Formation on the Example of Pedagogic Ideal // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 188 – 193. [0,5 p. s.]

Key words
Professionalism, pedagogical ideal, formation, student, questioning, testing, conversation

Summary
This article is devoted to the problem of diagnostics of the views of students on the teachers professionalism and the ways of its formation on the example of pedagogical ideal. For the efficient formation of professionalism by the example of pedagogic ideal the author applied the complex of psychological and pedagogical methods: questioning, testing, analysis of the products of the students' activities, observation, conversation, expert assessment, included observation in natural conditions of the educational process of the University. The results of the techniques are presented in the article.

Gryzov A. I. Conflicts in the Organizations and Ways of their Permission // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 194 – 199. [0,5 p. s.]

Key words
The conflict in the organisations, management of the conflict, strategy of behaviour of the head, typology and a stage of conflicts.

Summary
In article the nature and concept of the conflict of the organisation are considered. The characteristic of principal causes of conflicts and its functional consequences, various is given to typology of modern conflicts and a stage of their course. It is shown that managerial process by the conflict depends on set of factors which any head is obliged to consider in the work. Effective strategy of behaviour of the head of the organisation in conflict situations are offered.

Gusev S. A. Experience of Loss Job: Individual-Typological Peculiarities and Autobiographical Memory // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 200 –

205. **[0,5 p. s.]**

Key words

Experience, event, psychological defense, individual-typological peculiarities, an event experience, autobiographical memory

Summary

Article is devoted to research of peculiarities of experience of an event of loss of work. It is found out that the importance of an event of loss of work defines ways of its experience: associated and dissociated. It is shown that specificity of experience of loss and job search, depends on individual and typical and gender and age features of the personality which allow to correct the subjective importance of an event.

Efimova I. N. Personal Characteristics and Features of Emotional and Behavioral Patterns of Parents in Connection with Level of Their Burnout // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 206 – 215. **[0,8 p. s.]**

Key words

Burnout, parent's burnout, child-parent relationship, level of stress, aggression, desadoptation of behaviour

Summary

The results of research of burnout of parents of younger schoolchildren are presented in article, It is shown that there are significant differences in value's orientations, emotional reactions and features of interaction with children of the parents with burnout. Specific feachers of factors of parental burnout (an emotional exhaustion, depersonalisation, reduction of parent's achievements) are given on the basis of the analysis of results in comparison with professional burnout. Recommendations for system of higher education and for services of medical, psychological and social help for children with special needs are given.

Zubova Yu. K. Motivation to Participate in Corporate Training // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 216 – 222. **[0,6 p. s.]**

Key words

Corporate training, organizational learning, motivation to participate in training, intrinsic motivation

Summary

Employees' motivation to participate in corporate training is examined in the article. The empirical research is built on the interview method: focused interview with experts (N = 8), and questioning the employees of organizations (N = 184). The leading motives to participate in corporate training are identified.

Zubova Yu. K. Evaluating Effectiveness of Corporate Training // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 223 – 229. **[0,6 p. s.]**

Key words

Training, corporate training, the effectiveness of training, the effects of training the validity of training, self-efficacy

Summary

In the article the concept of effectiveness of corporate training is discussed. Main effects of training and basic tools of effects' analysis are indicated. Difficulties arising while evaluating the effects of training are discussed. Measuring self-efficacy of course participants is considered as a way of evaluating the effectiveness of corporate training.

Koval T. V. Characteristics Motivationa Profile Teenagers Inclined to Development Computer Addiction // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 230 – 235.

Key words **[0,5 p. s.]**

Computer addiction, adolescence, motivational sphere, communication, development

Summary

The article deals with the influence of psychosocial factors on the predisposition of adolescents to computer addiction. The article presents results of a study of the motivational sphere of teenagers are prone and not prone to the development of computer addiction. The important role of the motivational characteristics of the profile, the presence of which teenagers need in interpersonal communication is replaced by virtual communication in the Internet space, and thus in adolescents increases the risk of forming a predisposition to computer addiction.

Lukyanov S. I. Risk as a Social Phenomenon and Scientific Understanding // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 236 – 241. [0,5 p. s.]

Key words

Risk, social risk, classification of risks, a risk situation, the administrative decision

Summary

Article is devoted the risk analysis as social phenomenon. The analysis of the basic definitions of risk is carried out; basic elements which make essence of concept «risk» are allocated. The basic signs of classification of risks are considered. It is offered to consider during administrative activity characteristic properties of risk at realisation of the reformatory decision.

Sitkin E. L. Cognitive Development and its Impact on the Independent Cognitive Activity of Students Studying Stereometry // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 242 – 245. [0,3 p. s.]

Key words

Cognitive development, stereometry

Summary

The study of stereometry always causes difficulties for students, since the decision of tasks is based on the spatial perceptions, which are insufficiently developed in the majority of students. The possibility of the formation and the readiness of students for independent cognitive activity while studying stereometry are considered in this article as well as the transition to receiving more complex knowledge.

Hrykanov E. N. The Pedagogical Model for the Development of Creative Thinking of Students in the Management Activities // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 246 – 252. [0,6 p. s.]

Key words

Model, pedagogical model, the structure of the pedagogical model for the development of creative thinking

Summary

The article presents a theoretical substantiation of necessity of development of creative thinking of the future officers in the process of studying at the University is building a pedagogical model for the development of creative thinking in management activity on the basis of activitye prognostic and student-oriented approacheso defines the procedure of development of pedagogical modelв its structural components.

Lavrenteva N. V. Creativity B. Pasternak in the Context of Comparative Literature // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 253 – 257. [0,4 p. s.]

Key words

B. Pasternak's creation work, comparative science, impact and perception, intertextuality, tradition

Summary

One of the most actual problem of comparative science is considered in this article. It is the analysis of features numerous allusions, reminiscences, citations, 'borrowings' in the B. Pasternak's creation work.

Fedotova O. S. The Author and the Time: Fictional Time, Real Time and Fixed Time (on the Material of English Language Narrative Discourse) // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 258 – 263. [0,5 p. s.]

Key words

Fictional time, dialogue of the author with the reader, flashforwards, flashbacks, fictional reality

Summary

The article touches upon one of important aspects of fictional communication: the dialogue of the author with the reader which is happening «online», i. e. outside the fictional reality of the story. The author of English language narrative discourse discusses the structure of the story using flashbacks and flashforwards. Time shift forces the reader to pay special attention to minor details of the book and this helps him to better decode the idea of the writer.

Kharitonova T. B. Modern ESP: Questions of Variation and Dynamics of the Norm // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 264 – 270. [0,6 p. s.]

Key words

Language norm, criteria of the norm, system and norm, variation, variants of the norm, norm development

Summary

The article is dedicated to the research of one of currently challenging questions of the English language – normalization. Historical background review and functional characteristics of the English language norm are presented in the article. The author makes an attempt to consider the given questions in the light of classical ideas of philological science.

Chepel N. P. Pragmatic Adaptation in Translating Names of Monetary Units // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 271 – 280. [0,8 p. s.]

Key words

Russian historical realia, realia denoting monetary units, national colour, historical colour, pragmatic adaptation, connotation, adequacy of translation

Summary

The article attempts to investigate the ways in which such culture-specific lexical items as Russian historical realia, particularly the colloquial names of Russian monetary units, are translated into English within the context of classical Russian literary works. The author analyses the examples of pragmatic adaptation and attempts to preserve all the aspects of meaning of Russian historical realia which is by no means an easy task.

Kutiakin S. A. «Watchers» and their Organizational and Administrative Activities among Prisoners in Places of Deprivation of Liberty // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 281 – 282. [0,2 p. s.]

Key words

Prisons, criminal organization, prisoners, «thieves in law», «watchers»

Summary

The article describes the main directions of activities of the leaders convicted of a criminal organization («watchers») in places of detention Russia.

Reent Y. Ya. Public Council at Bodies of the Federal Penal Service of Russia as Subjects of Public Control // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 283 – 288. [0,5 p. s.]

Key words

Social control, public board, supervision of the correctional system

Summary

The problem of participation of community councils in the Federal Penitentiary Service of

Russia and its territorial bodies in the implementation of public control over the rights of persons detained in the correctional system.

Tarasov V. V. On Controlling Systems Reliable Synthesis Virus Theory // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 289 – 298. [0,8 p. s.]

Key words

Reliability of controlling systems, the synthesis of reliable schemes from unreliable components

Summary

In the paper the historical aspect of the development of controlling systems reliable synthesis theory is retraced since J. von Neumann thesis to the effect that functional components scheme error probability can't be below terminal scheme component error probability (USA Princeton University, 1952) up to the renunciation of this principle at present. The thesis advantages and limitation on controlling systems reliability mathematical models construction are marked, thesis solution and transition to reliable synthesis virus theory variants where thesis have no place are suggested.

Tisovskiy A. G. Idempotent Abelian Group // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 299 – 301. [0,2 p. s.]

Key words

Abelian group, idempotent element, multiplication on the group.

Summary

Abelian group is called idempotent if any element is idempotent for some multiplication. The description of idempotent groups in the class of periodic groups and torsion-free groups was contained.

Epifanov A. G. Emotions, Uhtomskiy's Dominant, P. K. Anohin's Theory of Functional Systems, A. G. Epifanov's System-Energetic Conception as Theoretical Bases of Prophylaxis and Treatment of Vascular Diseases // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 4(35). – PP. 302 – 318. [1,4 p. s.]

Key words

Emotion, subjective sensations, reflectory reactions, emotional tone, energetic body, theory of functional systems, Uhtomskiy's dominant, system-energetic conception, prophylaxis and treatment of vascular diseases, medical technology, polymagnetic installation «Epifanov's suit»

Summary

The article contains the results of scientific analysis of the literature and own investigations on the problem of human's emotions over a period from 1863 till 2013. The conclusion, that understanding of the nature of emotions from positions of mechanisms of the nervous system work is impossible, was drawn. Till the present time common scientific definition of the notion 'emotion' is absent. The author offers new definition of emotional reaction, based on the 3 simultaneous phenomena:

1. generation of subjective sensations in the energetic human body;
2. reflectory reactions of the living human body both inside (connected to activity of all systems and organs of an organism) and outside (connected to change of the position (form)) as purposive behavior;
3. generation of emotional tone and its intensity (a sense of pleasure and displeasure) caused by the value and rate of deviation of the constant of energetic homeostasis of the living human body from the value of constant, predetermined genetically.

The conclusion that emotion forms the purposive behavior of human and animal and not the afferent synthesis according to P. K. Anohin, is drawn. Mechanisms of arising, progression and termination of emotional reactions, determined in the work, can be used for treatment and prophylaxis of vascular diseases by changing of the value of the 3 bio constants.

АВТОРЫ
(AUTHORS)

АНТОНОВА Анна Валерьевна – магистр психолого-педагогического образования, докторант Первого Римского университета «La Sapienza»
Контактная информация: E-mail: annantonova@gmail.com; тел. +79055625698

АТАНАСЯН Сергей Левонович – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой алгебры, геометрии и методики их преподавания Московского городского педагогического университета
Контактная информация: E-mail: atnsian@yandex.ru; тел. 89031209728

БЕЛЯЕВА Валентина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, директор научно-образовательного центра духовно-нравственной культуры и воспитания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: petr-antonina1@yandex.ru; тел. 89605684575

БОГДАНОВА Валентина Евгеньевна – старший преподаватель кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии Московского гуманитарного университета
Контактная информация: E-mail: salve-7@yandex.ru; тел. 8-495-374-67-20

БУШУЕВА Татьяна Сергеевна – преподаватель МБОУ гимназия № 8 г. Коломны Московской области
Контактная информация: E-mail: Btanusha81@mail.ru; тел. 8-496-612-21-90

ВАЛУЕВ Олег Сергеевич – студент факультета психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева.
Контактная информация: E-mail: o.valuev@yandex.ru; тел. 89271923337

ВАРДАНЯН Людмила Валерьевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: ljudmila_v@mail.ru; тел. 8-(927)-276-77-64

ВАРДАНЯН 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

ВАСИЛЬКОВ Сергей Владимирович – аспирант кафедры всеобщей истории Смоленского государственного университета
Контактная информация: E-mail: Vasilko_ff@mail.ru; тел. 8-(4812)-44-97-36

ГАДЖИЕВА Ханым Давид кызы – соискатель МГУ имени М. В. Ломоносова
Контактная информация: E-mail: hanim91@mail.ru; тел. 89647158051

ГАНДЕР Дмитрий Владимирович – доктор психологических наук, профессор, профес-

сор кафедры социальной психологии и психологии труда Современной гуманитарной академии (г. Москва)
Контактная информация: Тел. 8-(499)-125-38-92

ГОРОХОВА Анна Викторовна – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории древнего мира и средних веков имени профессора В. Ф. Семенова Московского педагогического государственного университета, главный специалист УНЦ актуальных проблем исторической науки и образования имени А. Г. Кузьмина МПГУ
Контактная информация: E-mail: annagora@yandex.ru; тел. 8(499)246-28-24

ГРЫЗОВ Александр Иванович – доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова (РВВДКУ)
Контактная информация: E-mail: gryzov@yandex.ru; тел. 8-(4912)-44-94-72

ГУСЕВ Сергей Алексеевич – преподаватель психологии Московского государственного областного гуманитарного института; аспирант Психологического института Российской академии образования; психолог-консультант клиники «Ормедикл»
Контактная информация: E-mail: xcreativ@gmail.com;

ЕСЕНИНА Наталья Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Рязанского государственного радиотехнического университета, помощник ректора по международным связям
Контактная информация: E-mail: nataliayesenina@yandex.ru; тел. 8-(4912)-46-03-71

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

ЕФИМОВА Ирина Николаевна – доцент по кафедре психологической антропологии, доцент кафедры психологической адаптации и профессионального развития факультета социальной медицины Государственной классической академии имени Маймонида, MSc.
Контактная информация: E-mail: i_efimova@bk.ru; тел. 8-925-056-85-69

ЗУБОВА Юлия Константиновна – аспирант кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова
Контактная информация: E-mail: yulia.podolko@gmail.com; тел. +7-(499)-239-85-64

КАЗАНЧЕВ Дмитрий Владимирович – аспирант второго года обучения кафедры теории и истории международных отношений Российского университета дружбы народов (РУДН), сотрудник Аппарата Правительства Российской Федерации
Контактная информация: E-mail: dum0h@mail.ru; тел. 8-905-521-29-78

КОВАЛЕВ Александр Сергеевич – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева, докторант кафедры отечественной истории

Контактная информация: E-mail: alexkovaleff@yandex.ru; тел. +7 913 515 43 95

КОВАЛЬ Татьяна Вячеславовна – научный сотрудник лаборатории «Медико-психологическая реабилитация» МГППУ (г. Москва); педагог-психолог ГБОУ ЦПМСС «Митино» (г. Москва), аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии образования МГППУ
Контактная информация: E-mail: tand2505@mail.ru; тел. 89265710568

КОВРОВ Владимир Викентьевич – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ), заведующий лабораторией «Психологическая безопасность в образовании» Центра экстренной психологической помощи МГППУ
Контактная информация: E-mail: lev23@list.ru; тел. +74997951507

КОЧНЕВА Любовь Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социологии, психологии и социального менеджмента Московского авиационного института (национального исследовательского университета)
Контактная информация: E-mail: shafrans@mail.ru; тел. 8-(499)-903-64-62

КУТЯКИН Сергей Алексеевич – кандидат юридических наук, доцент, доцент Академии права и управления ФСИН России
Контактная информация: E-mail: kutiakin@yandex.ru; тел. 8-920-980-95-99

КУЧЕР Александр Артурович – кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории экстремальной психологии ФГБУ ГМЦ ФМБЦ имени А. И. Бурназяна ФМБА России
Контактная информация: E-mail: Ale-kucher@mail.ru; тел. 8-903-502-92-95

ЛАВРЕНТЬЕВА Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры журналистики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: natlaw@yandex.ru; тел. 89109003633

ЛУКЬЯНОВ Сергей Иванович – соискатель Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
Контактная информация: E-mail: ZVEZDA-2013@LIST.RU; тел. 8-4912-98-04-55

ЛЫСЕНКОВА Анастасия Александровна – старший преподаватель кафедры истории древнего мира и средних веков имени профессора В. Ф. Семенова Московского педагогического государственного университета, зав. сектором УНЦ приоритетных исследований и проблем подготовки научно-педагогических кадров МПГУ
Контактная информация: E-mail: zemskova_a@mail.ru; тел. 8(926)428-35-10

МАГОМЕДХАНОВА Умагани Шамхаловна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Дагестанского государственного педагогического университета (г. Махачкала, Россия)
Контактная информация: E-mail: Uma-sh@mail.ru ; тел. 89286721721

ОРЛОВА Любовь Талматовна – старший преподаватель кафедры физического воспитания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: orlova_luba@listru; тел. 8-(4912)-27-58-37

ПЕТРЕНКО Антонина Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий РГУ имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: petr-antonina1@yandex.ru; тел. 89055589016

ПИЛЬЩИКОВА Галина Владимировна – студентка факультета психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: pilshickova.G0512@yandex.ru; тел. 89603384403

ПЛАКСИНА Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической культуры Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: o.plaksina@rsu.edu.ru; тел. 8-915-6190130

ПОЛЯКОВ Евгений Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры научных основ экстремальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
Контактная информация: E-mail: eu555@mail.ru; тел. 8-906-075-17-16

РЕЕНТ Ярослав Юрьевич – адъюнкт Академии права и управления ФСИН России
Контактная информация: E-mail: ultranox@mail.ru; тел. 8-920-635-24-35

РОМАНОВ Николай Алексеевич – магистр психолого-педагогического образования, психолог Центра современных технологий «Мегаполис»
Контактная информация: E-mail: nikolay189@yandex.ru; тел. 8-(926)-281-14-97

РЫНДИН Игорь Жанович – старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории теории, практики и методики краеведения в образовательных учреждениях ОБГОУ ДПО «Рязанский институт развития образования»
Контактная информация: E-mail: ryndin@post.rzn.ru; тел. 8-(9412)-45-73-53

САМСОНОВ Алексей Александрович – аспирант кафедры новой и новейшей истории Педагогического института Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых
Контактная информация: E-mail: semyonjun@mail.ru; тел. +7 (929) 027 48 00

СИТКИН Евгений Леонидович – учитель Университетской школы (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: sitking@mail.ru; тел. 8(48235)56648

ТАРАСОВ Вячеслав Владимирович – кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры теоретической и прикладной механики Рязанского государственного радиотехнического университета
Контактная информация: E-mail: tarasov@mail.ru; тел. 8-(4912)-36-42-15

ТИСОВСКИЙ Андрей Георгиевич – аспирант кафедры алгебры Московского педаго-

гического государственного университета (МПГУ)
Контактная информация: E-mail: tis.91@mail.ru; тел. 8(916)889-55-46

УРУБКОВА Лидия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков ГБОУ ВПО РязГМУ Минздрава России
Контактная информация: тел. 8-961-132-70-92, 8-(4912)-75-42-38

ФЕДОТОВА Оксана Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: o.fedotova@rsu.edu.ru; тел. 8-915-602-43-42

ФОЛОМЕЕВА Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова
Контактная информация: E-mail: t.folomeeva@mail.ru; тел. 8-495-629-57-49

ХАЛИДОВ Магомедхабиб Магомедович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Дагестанского государственного педагогического университета (г. Махачкала, Россия)
Контактная информация: E-mail: habib1958@mail.ru; тел. 89289622558

ХАРИТОНОВА Татевик Бениаминовна – аспирант кафедры лингвистики, ассистент кафедры иностранных языков и русского как иностранного Международного университета природы, общества и человека «Дубна»
Контактная информация: E-mail: smile19852003@mail.ru; тел. 8-925-856-30-70

ХИСАМБЕЕВ Шамиль Раисович – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Психологического института РАО
Контактная информация: E-mail: khisam@mail.ru; тел. 8-926-466-28-67

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

ЧЕПЕЛЬ Наталья Павловна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: chenat_74@mail.ru; тел. 8-(4912)-28-04-45

ШУРЫГИНА Юлия Станиславовна – аспирант кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова
Контактная информация: E-mail: yl4ik@bk.ru; тел. 8-910-407-64-53

ЭРЛИХСОН Ирина Мариковна – доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры всеобщей истории и международных отношений факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: erlihson@rambler.ru; тел. 8-(4912)-45-89-40

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 мм, поля - 20 мм. Объём 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 концевом списке Примечаний, вторая цифра - номер страницы, например: [3. С. 15].

2. На первой странице статьи указываются:

2.1. Название научного или учебного заведения, той организации, в которой выполнена научная работа, либо учреждение, где работает автор статьи.

Указывается также местонахождение указанной организации: страна, регион, населённый пункт.

2.2. УДК и ББК, в случае, если автор не может провести классификацию по данным классификаторам, то классификацию проводит редакция журнала.

2.3. Название разделов науки, к которым, по мнению автора, принадлежит его статья.

2.4. Название статьи - прописными буквами жирным шрифтом.

В следующей строке располагаются научная степень автора, его инициалы и фамилия.

2.5. Далее следует аннотация статьи или сообщения.

2.6. После аннотации помещаются ключевые слова, отражающие основное содержание статьи.

2.7. После ключевых слов размещается основной текст статьи.

2.8. Статья завершается примечаниями.

2.9. Дополнительно к материалам статьи прилагаются на английском языке - фамилия автора, название статьи, аннотация (summary), ключевые слова (key words), разделы науки.

3. Публикации в журнале платные. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается. Предварительно подаётся заявка на публикацию статьи по электроннному адресу: rosnauka@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:

390039, г. Рязань, ул. Интернациональная, д. 13, кв. 208, Нагорнов Валентин Павлович.

9. Наши банковские реквизиты:

Наименование получателя платежа:
АНО «РИЭПСИ»
ИНН/КПП 6234037737/623401001
Р/счет № 40703810100010000126
в Филиале «Рязанский»
ООО «Промрегионбанк», г. Рязань
БИК 046126792,
к/с 30101810600000000792 в ГРКЦ ГУ Банка России по Рязанской 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: АНО «РИЭПСИ»

АДРЕС РЕДАКЦИИ:
390039, Рязань, ул. Интернациональная, д. 13, кв. 208

Тел. моб. 8-910-505-45-43
E-mail: rosnauka@mail.ru
http: // www.rnjournal.narod.ru

Сдано в набор 31.08.2013.
Подписано в печать 31.08.2013.
Тираж 1 200 экз.
Заказ № 529.
Отпечатано в ООО «Полиграфия».
390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.