

РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ 6(37)' 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 историии 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, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании 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 (РАО), зав. лабораторией экопсихологии развития Психологического института РАО

ЕФРЕМОВ Олег Юрьевич – член Совета, профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой гуманит. и соц.-экономических дисциплин Военной академии связи имени Маршала Советского Союза С. М. Буденного, г. СПб

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 Николас Джордж – 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 (Editorial Board) 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 Council

Alexander M. Rodriguez-Fernandez – Council 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 Council Chairman, Professor, Doctor of History, Head of the Department of History, Sholokhov Moscow State University for Humanities.

Yury I. Losev – member of the Council, 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 Council, 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 Council, 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 Council, 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 Council, 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 Council, 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 Council, 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 Council, 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 Council, 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 Council, 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.

Oleg Yu. Efremov – member of the Council, Professor, Doctor of Education, Head of the Department of Humanitarian and socio-economic disciplines of the Military Academy of Intercommunications named after Marshal Budionov, St. Petersburg.

Lydia K. Grebyonkina – member of the Council, Professor, Doctor of Education, Head of the Department of Education Technology, Ryazan State University named for S. Yesenin.

Inna A. Volodarskaya – member of the Council, 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 Council, Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Chief Scientific Officer of the Institute of Psychology and Human Development.

Yury I. Ukhov – member of the Council, 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 Council, 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 Council, Professor, Doctor of Education, Peoples' Friendship University of Russia, Departament of Social and Differential Psychology.

Foreign Members of the Editorial Council

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

I. ИСТОРИЯ, ПОЛИТОЛОГИЯ, СОЦИОЛОГИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ
Лысенкова А. А. Погребальная архитектура населения Европейского Боспора I – III вв. н. э. Погребальные сооружения....6
Солтанова Н. Б. (*Азербайджан*) Ученые Азербайджана в сочинении Ибн Ал-Фувати «Талхис маджима` ал-Адаб фи Му`джам ал-Алкаб» («Словарь титулов»)....16
Проходцов И. И. Рязань времени Пушкина....20
Рындин И. Ж. Основные группы документов делопроизводства, хранящиеся в фонде Рязанского губернского дворянского собрания....44
Лосев Ю. И., Толмачев Ю. О. Непал как фактор эскалации напряженности в китайско-индийских отношениях в 50-х – начале 60-х гг. XX века....52
Курылев К. П. История формирования политико-правовой базы отношений между Украиной и НАТО....59
Ларин Г. В. Формирование патриотизма как ценностной составляющей государственного служения Отечеству....75
Курасов С. В. Ритуальная символика и структура ступы как пограничного объекта между архитектурой и скульптурой....80
II. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
Агибова И. М., Клочко И. А. Модульная технология обучения как основа формирования информационной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования....84
Варданян Ю. В., Дергунова А. В. Подготовка студентов-первокурсников к учебной практике в процессе тренинга развития психологической безопасности в общении....90
Горбунов Б. В. Один из путей воспитания этнической и конфессиональной толерантности у учащихся начальной и основной средней школы....97
Ефремов О. Ю, Гемешлиев Ф. К. Обеспечение профессиональной успешности и психологической безопасности участников боевых действий и чрезвычайных ситуаций....101
Осницкий А. К. Регуляторный опыт как условие саморегуляции и самодеятельности....108
Панов В. И., Зотова С. Л. Формирование психологической готовности студентов-педагогов к рефлексивному диалогу с учащимися....120
Пырский А. М., Вертаев А. В. Использование метода конкретных ситуаций для формирования компетенции принятия оптимальных управленческих решений у курсантов внутренних войск МВД России....126
Халидов М. М., Гаджиев Г. М. Условия формирования познавательной активности младших школьников в инновационной образовательной среде....134
Кулишевская И. В., Фомина Н. А. Факторная структура темперамента студентов с различным уровнем выраженности агрессивности....141
Амельченко Т. В. Профессиональная компетентность работника социальной сферы в аспекте социальной специфики трансграничного региона....147
Варданян В. А. Центр художественного образования – инновационное структурное подразделение технопарка института социогуманитарной направленности....153
Гузненков В. Н. Геометро-графическая подготовка в техническом университете....159
Золоткова Е. В., Учайкина О. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение детей с синдромом Дауна в условиях образовательной интеграции....167
Кулик А. Д. Методический подход к изучению терминов как средству обозначения специальных понятий в языке специальных целей....170
Минаева Н. Г., Кузьмина Н. Н. Формирование готовности студентов педагогических специальностей к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной интеграции....176
Оганесян Н. Т. Речь консультанта Детского телефона доверия: гуманистическая парадигма....182
Попов Э. Г. [Иеромонах Максим]. Трансперсональная психология – двигатель «духа времени»....190
Руськина Е. Н. Разработка и реализация компетентностно-ориентированной технологии формирования психологической безопасности субъекта образования....196
Халидов М. М., Ибранова Г. М. Психолого-педагогические особенности преемственности обучения выпускников начальной школы в условиях реализации стандартов второго поколения общего образования....200
Воробьева Е. Д. (*Украина*) Экспериментальная проверка методики формирования стохастических представлений у учащихся старших классов социально-гуманитарного направления....206
Гусева Е. О. Образ «Детского телефона доверия» в зеркале СМИ....213
Ежовкина Е. В. Особенности жизненного компонента успешно адаптирующегося ребенка с ограниченными возможностями здоровья....220
Ежовкина Е. В. Диагностика сформированности академического компонента успешно адаптирующегося ребенка с ограниченными возможностями здоровья....227
Кравец В. А. Инициативность и ответственность – как волевые качества личности....233
Мелёхин А. И. Современные когнитивные модели восприятия времени субъектом....240
III. ЭКОНОМИКА
Афанасьев А. А. Особенности поддержки принятия решений на предприятии в условиях информационных перегрузок....253
Тихонов А. А. Проблемы и перспективы развития отрасли мясного скотоводства России: формирование стратегических приоритетов....260
Фатьянов А. А. Подходы к оценке экономической эффективности офсетных сделок....267
IV. ПРАВО
Гареев А. А. Становление механизма правового регулирования профессиональной подготовки медицинских кадров в Российской империи....276
Муслов Б. В. Правовое регулирование медицинской деятельности в России (X век – начало XX века)....282
Кутякин С. А. «Противодействие преступности» и «борьба с преступностью»: соотношение понятий....288
V. ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ
Вахромеева Т. О. Конечно-элементная модель системы «рама тележки – тяговый привод» для динамических расчётов тягового привода локомотива....290
Зверев А. А., Любченко А. М., Шляпин А. Д. Совершенствование технологии дуговой металлизации стеклотканей....298
VI. БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА
Дубровская С. А. Экологическое зонирование территории города Новотроицка....304
Ханмурзаева Н. Б., Маммаев С. Н. Цитокиновый профиль в сыворотке крови у больных эссенциальной артериальной гипертензией....309

CONTENTS

I. HISTORY, POLITOLOGY, SOCIOLOGY AND CULTUROLOGY
Lysenkova A. A. Funeral Architecture of the Population European Bospora I-III Centuries AD. Funeral Constructions.....6
Soltanova N. B. (*Azerbaijan*) Azerbaijani Scientists in the Book of Ibn al-Fuvati «Talkhis madjima` al-Adab fi Mu `jam al-Alkab» («Dictionary of Titles»).....16
Prokhodtsov I. I. Ryazan in Pushkin's Times.....20
Ryndin I. J. Ryazan Foremen Lists of XVII Century as a Source of Information of History of Ryazan Nobility.....44
Losev Yu. I.,Tolmachev Yu. O. Nepal and the Escalation of Tension between China and India in 1950s-60s.....52
Kurylev K. P. The History of the Political and Legal Basics of Relations between Ukraine and NATO.....59
Larin G. V. Formation of Patriotism as the Values Component of the State Service to the Fatherland.....75
Kurasov S. V. Ritual Symbolism and Structure of the Stupa as a Borderline Object between Architecture and Sculpture...80
II. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
Agibova I. M., Klochko I. A. Module Technology of Educating as Basis of Forming of Informative Competence of Students of Establishments of Secondary Professional Education.....84
Vardanyan Yu. V., Dergunova A. V. Preparation of the First-Year Students for Educational Practice in the Process of Training of Development of Psychological Safety in Communication.....90
Gorbunov B. V. One of the Ways to Form Ethnic and Confessional Tolerance in Schoolchildren of Secondary School.....97
Efremov O. Yu., Gemeshliev F. K. Provision of Professional Success and Psychological Security of Combatants and Emergency.....101
Osnitsky A. K. Regulatory Experience as Self-Control and Amateur Performance Condition.....108
Panov V. I., Zotova S. L. Formation of Psychological Readiness of Students and Educators for Reflective Dialogue with Students.....120
Pyrskiy A. M., Vertaev A. V. The Usage of the Case Studies Method for the Formation of Competence of Making Optimal Management Decisions at the Cadets of the Internal Troops of the Russian Ministry for Internal Affairs.....126
Khalidov M. M., Gadzhiyev G. M. Conditions of Formation of Informative Activity of Younger School Students in Innovative Educational Institution.....134
Kulishevskaya I. V., Fomina N. A. Factor Structure of the Temperament of Students with Different Levels of Severity of Aggression.....141
Amelchenko T. V. Professional Competence Social Worker in the Aspect of the Social Features of the Cross-Border Region.....147
Vardanyan V. A. Center of Artistic Education as an Innovative Structural Subdivision of Institute's Technopark of Socio-Humanitarian Direction.....153
Guznenkov V. N. Geometric-Graphic Preparation of the Technical University.....159
Zolotkova E. V., Uchaikina O. Yu. Psychological-Pedagogical Accompaniment of Children with Down Syndrome in Educational Integration.....167
Kulik A. D. Methodical Approach to Studying of Terms as to Means of Designation of Special Concepts of Language of the Special Purposes.....170
Minaeva N. G., Kuzmina N. N. Formation of Readiness of Students of Pedagogical Institutes to Train Children with Disabilities in Terms of Educational Integration.....176
Oganesyan N. T. Child Helpline Consultants' Speech: Humanistic Paradigm.....182
Popov E. G. [Hieromonk Maxim]. Transpersonal Psychology as the Motive Force of «the Spirit of the Age».....190
Ruskina E. N. The Development and Implementation of Competence-Oriented Technology of Forming the Psychological Safety of an Education Subject.....196
Khalidov M. M., Ibranova G. M. Psychological Characteristics of 5th Grade Students Adapt to Learning in Terms of the Federal State Educational Standard General Education.....200
Vorobiova E. D. (*Ukraine*) Experimental Verification Procedures of Formation of the Stochastic Representation of High School Students Have the Social and Humanitarian Directions.....206
Guseva E. O. The Image of «the Child Helpline» in Mass Media.....213
Ezhovkina E. V. Peculiarities of the Life of a Component which Can Respond Successfully Child with Disabilities.....220
Ezhovkina E. V. Diagnosis of Academic Component which Can Respond Successfully Child with Disabilities.....227
Kravets V. A. Initiative and Responsibility – Asvolitional Qualities of a Personality.....233
Melyehin A. I. Modern Cognitive Models of Time Perception by the Subject.....240
III. ECONOMICS
Afanasyev A. A. Specific Characteristics of Managerial Decision-Making Process Effectiveness in the Context of Information Overload.....253
Tihonov A. A. Problems and Prospects of the Russian Beef Cattle Industry: the Formation of Strategic Priorities.....260
Fatyanov A. A. Approaches to Economic Efficiency Assessment of Offset Transactions.....267
IV. LAW
Gareev A. A. Formation Mechanism of Legal Regulation of the Training of Medical Personnel in the Russian Empire.....276
Muslov B. V. Legal Regulation of Medical Activities in Russia (10th Century – Beginning of 20th Century).....282
Kutiakin S. A.«Fighting Crime» and «Fight against Crime»: Correlation of Notions.....288
V. TECHNICS
Vakhromeeva T. O. Finite Element Model of System «Bogie Frame – Traction Drive» for Dynamic Analysis of Locomotive Traction Drive.....290
Zverev A. A., Lyubchenko A. M., Shlyapin A. D. Modified Technology of Arc Metallizing of Glass Textile.....298
VI. BIOLOGY AND MEDICINE
Dubrovskaya S. A. Ecological Zoning Area City Novotroitsk.....304
Khanmurzaeva N. B., Mammaev S. N. Cytokine Profile in the Blood Serum of Patients with Arterial Hypertension.....309
Bibliography.....314
Summary.....319
Authors.....330

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (МПГУ)

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

Археология

ПОГРЕБАЛЬНАЯ АРХИТЕКТУРА НАСЕЛЕНИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО БОСПОРА I – III ВВ. Н.Э. ПОГРЕБАЛЬНЫЕ СООРУЖЕНИЯ

А. А. Лысенкова

В статье рассмотрена погребальная архитектура европейского Боспора I – III вв. н.э. Проанализированы типы погребальных сооружений, которые были распространены на данной территории в это время.

Ключевые слова
Боспорское царство, некрополь, погребальная архитектура, погребальные сооружения

Некрополь, в отличие от Акрополя – города живых, город мертвых. Однако он является неоценимым источником информации для анализа материальной культуры античного населения. Могилы – дома мертвых, как правило, сооружались в зависимости от социального статуса умершего. Поэтому мы можем судить об архитектурных предпочтениях боспорян, о их материальных затратах на погребения, а также об экономической ситуации в государстве в определенный временной период.

В статье мы рассмотрим погребальную архитектуру европейского Боспора. Необходимо отметить, что архитектура Боспорского региона самобытна, в ней отчетливо проявляются черты местных мастеров. Монументальная архитектура представлена на Боспоре двумя направлениями. Первое из них – ордерное – известно по деталям декора и остаткам фундаментов. По ним можно восстановить облик отдельного сооружения, но выявить единую линию развития в периферийной ордерной архитектуре пока не удается. Более рельефно и целостно представлено второе направление, связанное с монументальными погребальными сооружениями. Однако, данная область архитектуры имеет свою специфику и почти тысячелетняя история боспорских гробниц свидетельствует об их ярком и самобытном развитии [44. С. 165].

Под понятием боспорской архитектуры мы будем иметь в виду, как сами погребальные сооружения – могилы, так и надмогильные памятники – антропоморфные надгробия, статуи-полуфигуры и погребальные стелы. Но в данной статье мы рассмотрим только погребальные сооружения.

Самым распространенным погребальным сооружением на некрополях городов и сельских поселений европейского Боспора являются простые грунтовые могилы. Они представляют собой яму прямоугольной формы, иногда немного расширенную к изголовью с округленными углами, вырытую в земле или вырубленную

в скальном массиве, в зависимости от природных условий местности, где располагались античные некрополи I - III вв. н. э. с перекрытием или без него.

На некрополе Пантикапея они составляли 80% от общего числа погребений [52. С. 80]. Данный тип погребального сооружения был самым недорогим, поэтому в них хоронили самых небогатых горожан, а также, видимо, и рабов [38. С. 22]. Хотя последние открытия А. Л. Ермолина говорят о том, что умерших рабов могли просто прикапывать на окраинах или городских свалках. При этом особых могильных сооружений не устраивали [54. С. 217-218].

На территории некрополя Пантикапея найдены два вида перекрытия простых грунтовых могил – деревянное и каменное [54. С. 217-218]. Могилы с деревянным перекрытием встречаются значительно реже, чем с каменным. Главным материалом для данного типа перекрытий служил, как правило, известняк, добываемый на территории Керченского полуострова [38. С. 24]. Количество плит перекрытия в могилах колебалось от одной до четырех. В большинстве случаев они плохо и грубо обработаны. Данный элемент погребения не требовал особого умения при изготовлении. Можно предположить, что в качестве перекрытия использовался бракованный материал, который не подходил для строительства домов или других погребальных сооружений. Необходимо отметить, что эти гробницы найдены на всей территории некрополя Пантикапея, особенно – на северном склоне горы Митридат [52. С. 80].

На некрополе Мирмекия такие могилы были выкопаны в грунте или высеченные в скале [43. С. 355]. Большинство могил имели каменные перекрытия из одной или нескольких закладных плит. Случалось, что в качестве перекрытия использовались более ранние антропоморфные надгробия [38. С. 25].

На тиритакском некрополе мы наблюдаем ту же картину, что и на некрополях Пантикапея и Мирмекия в основном, здесь встречаются могилы с перекрытием. По типу перекрытия могилы делятся на 2 вида: могилы, перекрытые одной или несколькими известняковыми плитами и погребения с комбинированным досчато-плитовым [9. С. 215 и след.].

В китейском могильнике погребения сооружались в дерновом горизонте или глинистом грунте, а также вырубленные в материковой скале. Необходимо отметить, что на китейском некрополе открыты только каменные перекрытия, следов досчатых покрытий не обнаружено [42. С. 74].

На территории некрополя Нимфея в соответствии с его ландшафтными особенностями простую грунтовую могилу выкапывали в земле или высекали в скальном массиве, с перекрытием или без него. Как и в других городских некрополях для перекрытий чаще всего использовались необработанные известняковые камни или же иногда применялись погребальные стелы более раннего времени. В некоторых случаях могильные ямы перекрывались досками [1. С. 33].

К типу простой грунтовой могилы можно отнести погребения с кремациями, поскольку нет конструктивных отличий в их устройстве. Для могил с кремацией устраивалась большая вырезанная в грунте яма прямоугольной формы со слегка закругленными углами, стенки которой укреплены слоем пережженного самана, толщиной 5-7 см [13. С. 33].

На некрополе Илурата в силу почвенной специфики некрополя встречаются два типа этого погребального сооружений. На северном некрополе расположен грунтовый могильник, где погребения выкапывались в грунте на глубину от 0,8 до 1,5 м. Если могила имела перекрытия, то чаще всего из каменных грубо обработанных, плит [33. С. 20]. Возможно, эти плиты были отходами с каменоломни, которая находилась недалеко от южного

некрополя [32. С. 103]. В южном некрополе, рядовые могилы вырубались в скальном массиве, но перекрытия могил были такими же, как и на могилах северного некрополя [33. С. 30].

На территории сельских поселений европейского Боспора в I - III вв. н.э., как и на городской самым часто встречаемым элементом погребальной архитектуры была простая грунтовая могила с перекрытием или без него. Таких гробниц на некрополях Золотое [22. С. 7; 19. С. 266-267; 21. С. 353; 20. С. 89; 18. С. 223; 38.], у дер. Ново-Отрадное [22. С. 20; 2. С. 82-84; 3. С. 192-204] найдено около 75%.

Незначительно меньше они встречаются на территории сююрташского могильника – 71,5% [41. С. 157]. Необходимо отметить, что основная часть захоронений данного типа высечена в скальном массиве, что обусловлено близким к поверхности залеганием скалы. Возможно поэтому могилы, выкопанные в земле, составляют лишь 2,5% от общего числа погребений [41. С. 157; 39. С. 42].

Этот же тип могил составлял более 50% из всех погребальных сооружений обнаруженных на территории некрополей Кыз-Аула [22. С. 20; 53. С. 84-87] и Салачик [41. С. 158-160; 37. С. 60-78; 39. С. 53-68].

На некрополе у дер. Семеновка данное погребальное сооружение встречается несколько реже – 45%. Еще меньше простых грунтовых могил с перекрытием или без него мы видим на некрополе Сиреневая бухта – около 13,5% [41. С. 157-158].

В связи с плохой изученностью некрополя Зеленый мыс, с уверенностью можно говорить о присутствии на могильнике I - III вв. н. э. простых грунтовых захоронений с перекрытиями и без них, но по этой причине мы не можем выделить конкретное процентное соотношение [41. С. 158-165; 36. С. 16-28].

Таким образом, рассмотрев самый распространенный тип погребальной архитектуры европейского Боспора I - III вв. н. э., мы пришли к выводу, что простая грунтовая могила с перекрытием и без него представлена, как и на городских, так и на сельских некрополях. Ее устройство было не затратно, перекрытия редко изготавливались специально, в большинстве случаев использовался необработанный известняк. Стоит отметить, что в качестве перекрытия применялась древесина, а иногда и старые антропоморфные надгробия.

Большинство исследователей относит следующий тип погребального сооружения – могилу с заплечиками к простым грунтовым могилам, поэтому их очень сложно выделить из общей массы грунтовых погребений. Однако, могилы с заплечиками – это особый тип грунтовых погребальных сооружений, вдоль длинных сторон, которого имелись уступы (или заплечики), служившие упорами для каменных или деревянных перекрытий. Необходимо отметить, что на всех некрополях европейского Боспора это погребение присутствует. Мы обладаем точной информацией только по двум некрополям.

Грунтовые могилы с заплечиками составляли основную массу погребальных сооружений некрополей Артезиан (около 80%) [6. С. 134] и Сиреневая бухта (около 55,5%) [41. С. 158-165]. Следует добавить, что все захоронения могильника Сиреневая бухта, высеченные в скале, были могилами с заплечиками [36. С. 8-15; 37. С. 76-82].

Более сложным типом погребальной архитектуры являлись погребения с подбоем. Они представляли собой сооружение, в котором погребальная камера расположена вдоль одной из длинных сторон входной ямы. В большинстве случаев дно их камеры находилось ниже дна входной ямы. Вход в погребальную камеру закрывался несколькими необработанными известняковыми плитами, поставленными на ребро.

На некрополе Пантикапея данный тип погребального сооружения в I - III вв. н.э.

в сравнении с предыдущим историческим периодом стал чаще встречаться. Подбойные погребения находят повсеместно – как в районе северного и южного склонов г. Митридат, так и на территории «Глинища», они составляли 13% от всего количества найденных могил [52. С. 80].

Подбойные гробницы Пантикапея имели входные ямы прямоугольной в плане формы, овальные камеры подбоев небольших размеров (1,5-2,1-0,5-1,2-0,6 м). Дно большинства их них находилось на 0,08-0,30 м ниже дна входной ямы. Чаще всего камеры сужались в южных и северных стенах ямы. Захоронение в подбоях по погребальному обряду мало, чем отличалось от погребений в простых грунтовых и плитовых могилах [38. С. 26].

Правда, стоит отметить тот факт, что подбойные гробницы Пантикапея в большинстве случаев восходят к более ранним подобным могилам греческих некрополей. Но вместе с тем нельзя не учитывать и влияние сарматской погребальной традиции, распространенной в среде боспорских эллинов [38. С. 27].

На Мирмекии [43. С. 355] и Илурата [38. С. 26] подбойные могилы встречаются крайне редко. Необходимо отметить, что на некрополях Тиритаки [9. С. 215 и след.], Китея [42. С. 74] и Нимфе [10. С. 270-271; 11. С. 315; 12. С. 278-280; 13. С. 32-57; 45. С. 3-15; 46. С. 99] я, по доступным нам источникам, не выявлены. Возможно, что данный тип погребения вообще не использовался.

Подбойные погребения на сельской территории европейского Боспора встречались крайне редко (около 2-3%) [22. С. 19-20; 19. С. 266; 21. С. 353; 53. С. 84-89; 9. С. 187 и след.; 6. С. 34-145].

Исключение составляют некрополь Сюрташ и Сиреневая бухта. На сюрташском могильнике подбойные погребения занимали отдельный район на склоне, самое крайнее южное положение [41. С. 140] и составляли 11% от общего числа погребений на могильнике [41. С. 157]. Это достаточно важный момент, который заставляет думать не только о зонировании некрополя, но и формировании его особыми этно-социальными группами населения с отличной погребальной традицией.

Такая же ситуация сложилась и на некрополе Сиреневая бухта. Подбойные захоронения на некрополе располагались несколько особняком от остальных погребений могильника. Их общее количество не превышает 32% [41. С. 158].

Таким образом, проанализировав подбойные сооружения европейского Боспора I - III вв. н. э., пришли к выводу, что данный тип погребальной архитектуры не был популярен. В большинстве случаев, найденные гробницы единичны, исключение составляют некрополи Пантикапея, Сюрташ и Сиреневая бухта, возможно, это связано с этнической компонентой. Хотя, стоит отметить, что данный тип погребения использовался и в греческом погребальном обряде.

Плитовая (каменная) гробница как тип погребальной архитектуры дошла до нас в двух вариантах: Плитовая гробница с каменным полом – это каменные ящики, с выложенным плитами полом, а так же сложенными из четырех и более плит стенками. Пространство между ними заполнялось мелкими камнями и глиной. В качестве перекрытий применялись одна или несколько плит. Но встречались плитовые гробницы и без перекрытия (его или не было изначально или оно не сохранилось). И плитовая гробница без каменного пола – это, по сути, то же самое только яма обкладывалась со всех сторон вертикальными плитами, а пол оставался грунтовым (с подсыпками или без них) или был досчатым.

Этот тип погребального сооружения встречался на территории некрополя Пантикапея. Иногда такую могилу не вполне правильно называют – «каменный ящик». Необходимо отметить, что это абсолютно разные по типу погребальные соору-

жения А. А. Масленников в своем исследовании совершенно верно отделяет данный тип гробниц от каменных ящиков варварского населения более раннего периода [38. С. 25].

К плитовым гробницам относятся семейные захоронения начала I в. н. э., которые были найдены на юго-восточном склоне Пирамидального холма в конце XIX в. Количество погребальных сооружений данного типа на территории пантикапейского некрополя составляет 4% от общего числа захоронений [52. С. 79-80]. Эти погребения требовали от населения немного больше затрат, чем простая грунтовая могила. Для их строительства необходимо привести с каменоломни известняк, обработать его, а затем строить могилу.

Весьма редко подобные погребения встречаются на некрополях Мирмекия, Нимфея [1. С. 9] и Илурата [16. С. 73; 15. С. 84; 49. С. 265]. Необходимо отметить, что плитовые погребения на нимфейском некрополе, как правило, располагались там, где скальный массив был покрыт достаточным для устройства конструкции могил слоем земли.

На могильнике города Тиритака таких гробниц не обнаружено.

Плитовые гробницы на территории китейского могильника находили чаще, чем на других исследуемых городских некрополях (исключение составляет некрополь Пантикапея) [42. С. 74; 47. С. 80; 49. С. 263]. На наш взгляд, это связано с близостью скального массива. Камень не нужно было привозить, поэтому этот тип захоронения обходился населению Китея дешевле, чем в жителям других городов.

На сельских некрополях плитовые могилы были не особенно распространены. На могильнике Золотое их численность составляла – 5% от общего числа)[22. С. 19-20; 19. С. 266; 21. С. 353], на новоотрадненском некрополе – 2-3% [22. С. 20], подобная картина и на Артезиане – 2% [6. С. 156-167].

Плитовые гробницы также весьма редки на некрополях Сююрташ и Сиреневая бухта, полагают, что относительная близость материкового скального массива делала излишним строительство столь основательных конструкций [41. С. 157]. Единичные находки плитовых погребальных сооружений встречаются также и на некрополе Салачик [41. С. 157-158; 39. С. 53-61].

На некрополе у д. Семеновка плитовые гробницы были распространены несколько больше (около 11%) [22. С. 20; 23. С. 98-112; 24. С. 17]. Необходимо отметить, что в данном случае могильная яма обкладывалась и перекрывалась «дикарными» камнями, а не известняковыми обработанными плитами.

Отличительной особенностью некрополя Кыз-Аул является большое количество плитовых погребений от 26% (по данным А. А. Масленникова [41. С. 158]) до 65% (по данным В. Н. Корпусовой [22. С. 20]). Не исключено, что это связано с определенными погребальными традициями местного населения.

Итак, плитовая гробница также как и подбойная не особо распространена на территории европейского Боспора. Возможно, как и в случаи с подбойным погребением, это связано с этническим влиянием.

Одним из самых монументальных погребальных объектов на территориях некрополей всего Боспорского царства являлись склепы. Возведение склепов обходилось семье умершего недешево, поскольку к стоимости материала требовался трудоемкий труд каменщика. Впервые данный тип погребального сооружения появился на некрополе Пантикапея еще в конце эллинистической эпохи [52. С. 74], но особое распространение он получил в последующее время [34. С. 33]. Интересная особенность пантикапейского некрополя: на территории «Глинища» преобладают каменные склепы, а на северном и южном склонах г. Митридат подавляю-

щие большинство принадлежит земляным [52. С. 80]. На наш взгляд, более обоснованным является предположение то, что данное обстоятельство не следует связывать с этническим фактором, а обуславливается характером рельефа и почвенными особенностями местности [52. С. 34].

Примером каменного склепа может послужить склеп, найденный В. Д. Блаватским в 1954 г. на северо-западной окраине г. Керчи, на улице Овощная. Он представлял собой грандиозное сооружение, длина – 14,71 м, ширина до 5,60 м. Склеп состоял из обширной погребальной камеры, небольшой передней комнаты и недлинного, но широкого дромоса. Погребальная камера имеет форму чуть вытянутого прямоугольника (5,75-4,49 м). Ее стены, как и в других помещениях, сложены из больших, аккуратно отесанных и тщательно подогнанных известняковых блоков, уложенных в три ряда. С внутренней стороны стены камеры были покрыты очень тонким слоем белой штукатурки, на которой остались следы росписи. Перекрытие камеры не сохранилось. Можно предположить, что оно было сводчатым.

Посередине южной стены камеры находилась дверь с порогом, которая с наружной стороны была обрамлена гладкими наличниками. Перед погребальной камерой находилось помещение, по всей видимости, квадратное в плане. За ней следовал дромос, у которого уцелела лишь восточная стена [5. С. 1-15].

По конструктивному строению земляные и каменные склепы схожи, но существует ряд особенностей. Доподлинно известно, что над каменным склепом возводился курган. Но I - III вв. н. э. характеризуются тем, что распространились склепы с небольшой курганной насыпью или же склепы, впущенные в более раннее курганное погребение [5. С. 13-17].

Земляные склепы выкапывались в земляном или вырубались в скальном грунте, подчас на значительной глубине (до 10 м) [38. С. 28].

Г. А. Цветаева [52. С. 80] полагала, что обряд погребения в земляных склепах был привнесен на Боспор сарматами в связи с усилением процесса сарматизации [38. С. 28]. Но, на наш взгляд, правы В. В. Шкорпил и М. И. Ростовцев, считавшие, что в Пантикапее земляные склепы появились после переселения выходцев из Малой Азии. Последнее предположение более близко к истине, поскольку были найдены прямые ранние и синхронные аналогии боспорским земляным склепам в Малой Азии [38. С. 32].

Земляные склепы, как некрополя Пантикапея, так и некрополей других городов европейского Боспора предназначались, прежде всего, для семейных захоронений. Данный тип погребальных сооружений стал широко распространяться в первые века н. э., когда возрастало значение кровно-родственных уз и роль семейных традиций в религиозных и погребальных культах [38. С. 33].

На территории некрополя Мирмекия встречаются земляные и каменные склепы [38. С. 25].

Особенностью тиритакских склепов являются длинные дромосы [38. С. 34]. Как показывают раскопки данного некрополя, найденные здесь склепы, оказались преимущественно грунтовыми [9. С. 215 и след.; 4. С. 61 и след.; 17. С. 75-89], что обуславливается характером почвы на территории некрополя.

На китейском и нимфейском некрополях, как и на некрополях других городов европейского Боспора, открыты каменные и грунтовые склепы, последних большинство. Одни грунтовые склепы Китея выкопаны в земле, другие вырублены в скальном массиве [9. С. 233-245; 48. С. 262-270; 49. С. 263-275; 51. С. 178 и след.; 50. С. 104-114], это связано с географическими особенностями Китея, о которых мы говорили ранее. Что касается Нимфея, то здесь были распространены склепы, вырубленные в скальном массиве [10. С.

270-271; 11. С. 315; 12. С. 278-279; 13. С. 32-48; 46. С. 99].

Могильник Илурата отличает от других городских некрополей преобладанием грунтовых склепов. Интересно отметить, что высеченные в скальном грунте имели меньшие размеры, и не вполне правомерно именуются исследователями этого памятника, как катакомбы [7. С. 27-28; 27. С. 79; 28. С. 138-139; 29. С. 83; 30. С. 102-116; 25. С. 259-260; 31. С. 90-107; 26. С. 300].

На территориях северного и южного некрополей встречаются также каменные склепы, но их количество по сравнению с грунтовыми заметно меньше, возможно, это более дорогостоящие погребальные сооружения, могли позволить себе лишь богатые члены илуратского сообщества [30. С. 102-106; 29. С. 83; 31. С. 95; 15. С. 84].

Известен также комбинированный склеп, его две камеры вырублены в скале, а дромос сложен из тщательно обработанных притесанных плит [8. С. 29].

Склепы перекрывали курганные насыпи. Расчеты, проведенные при реконструкции одного из раскопанных склепов, показали, что высота кургана была 2,3 - 3 м, а диаметр основания – 11 м. Считается, что помимо склепов небольшие курганы возводились практически над всеми погребальными сооружениями, за исключением рядовых грунтовых могил [32. С. 103].

Необходимо отметить, что на сельской территории европейского Боспора I - III вв. н.э. такая сложная погребальная архитектура, как склепы, встречается. Так, на некрополе Золотое грунтовые склепы распространены грунтовые склепы.

Характерно, что могильник раскопан на значительной площади, но каменных и комбинированных склепов не было найдено. Что довольно необычно для боспорских некрополей первых веков н.э. Возможно, это связано с предпочтениями населения, так как, судя по качеству погребального инвентаря, мы не можем говорить о низком уровне материального достатка.

Небольшое количество склепов найдено на некрополях: Ново-Отрадное, Сююрташ, Сиреневая бухта и Кыз-Аул. На территории новоотрадненского могильника – единичные находки склепов. Возможное объяснение – небольшая площадь раскопок, и вряд ли в этом следует видеть особенности погребальной практики местного населения или его бедность [22. С. 20].

Материальный достаток населения, как показывают находки городища, был достаточно высоким. Предположение о нерентабельности строительства склепов, видимо, требует корректировки [22. С. 20].

Семейных усыпальниц – грунтовых склепов на территории сююрташского некрополя найдено всего три. Понятно, что их было больше, так как некрополь исследован частично и вероятность обнаружения других склепов весьма велика [41. С. 140].

При раскопках могильника Сиреневая бухта встречался небольшой процент земляных склепов, каменные склепы не обнаружены [41. С. 158-159; 37. С. 78-90; 40. С. 67-73].

На кызаульском некрополе в основном открыты каменные склепы, но их очень немного [14]. Тем не менее, это являлось показателем высокого благосостояния элиты населения.

Необходимо отметить, что отличительной особенностью некрополя Артезиан является преобладание каменных склепов (8) над грунтовыми (1), что не характерно для других исследуемых некрополей сельских поселений европейского Боспора [6. С. 93-101].

На некрополе Салачик мы наблюдаем противоположную картину. Там был открыт ряд грунтовых склепов, каменных пока не выявлено. Над склепами сооружались небольшие курганные насыпи,

часть которых сохранилась до настоящего времени [36. С. 58-70; 37. С. 81-100].

На территории некрополя у дер. Семеновка склепы не обнаружены. Но делать на этом основании какие-то выводы преждевременно.

Итак, изучив склепы городов и сельской территории европейского Боспора I - III вв. н. э., увидели, что данный тип погребения был распространен в основном в городах, возможно, это связано с более сильной греческой традицией или же с культурным влиянием народов Малой Азии. На некрополях сельских поселений склепов найдено не так много, но исследования еще не закончены.

Таким образом, рассмотрев памятники погребальной архитектуры пришли к выводу, что на европейском Боспоре римского времени встречались погребения 5 видов. Самыми популярными являлись простая грунтовая могила и могила с заплечиками. На их сооружение не требовалось ни много времени, ни больших затрат. Подбойных и плитовых погребений найдено значительно меньше. Такое монументальное погребальное сооружение, как склеп, в основном обнаружен на территории городских некрополей. Однако, следует отметить, что эти данные не конечные, поскольку исследование могильников продолжается.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Аветиков А. А. Охранные раскопки некрополя Нимфея // Археологические исследования в Крыму 1994. – Симферополь, 1997. – С. 9.

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

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

4. Блаватский В. Д. Раскопки некрополя Тиритаки в 1933 г. // МИА. – 1941. – № 4.

5. Блаватский В. Д. Отчет о раскопках Пантикапея в 1954 г. // Р-1, 976. – М., 1955.

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

7. Гайдукевич В. Ф. Отчет о Боспорской экспедиции 1947 // Р-1, 171. – М., 1948.

8. Гайдукевич В. Ф. Отчет о Боспорской экспедиции в 1950 г. // Р-1, 516. – М., 1951.

9. Гайдукевич В. Ф. Некрополи некоторых Боспорских городов // МИА. – 1959. – № 69. – С. 215 и след.

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

11. Грач Н.Л. Раскопки некрополя Нимфея // АО 1977. – М., 1978.

12. Грач Н. Л. К характеристике катакомбного некрополя Нимфея первых веков н. э. // ПАИ и К. – Ереван, 1979. – С. 278 и след.

13. Грач Н. Л. Некрополь Нимфея. – СПб., 1999.

14. Голенко В. К. Кыз-Аул. – http://www.archmap.narod.ru/mondescr/kiznekr.htm

15. Гончаровский В. А., Хршановский В. А. Раскопки верхнего некрополя Илурата // Археологические исследования в Крыму 1993. – Симферополь, 1994.

16. Захаренко Н. В., Хршановский В. А., Трейстер М. Ю. Выдающиеся памятники погребальной архитектуры некрополя Илурата // Истории, Археолог, Литератор. К 90-летию М. М. Кубланова. – СПб., 2004.

17. Кобылина М. М. Раскопки некрополя Тиритаки в 1934 г. // МИА. – 1941.

18. Корпусова В. Н. Историческая география крымского побережья Азовского моря // СА. – 1958. – № 28. – С. 219 и след.

19. Корпусова В. Н. и Орлов Р. С. Раскопки некрополя сельского поселения европей-

ской части Боспора // АО 1970. – М., 1971. – С. 266-267.

20. Корпусова В. Н. Некрополь у с. Золотое // КСИА. Вып. 128. – М., 1971. – С. 86 и след.

21. Корпусова В. Н. Боспорский некрополь у с. Золотое // АО 1971. – М, 1972. – С. 353-354

22. Корпусова В. Н. Некрополь Золотое. – Киев, 1983.

23. Кругликова И. Т. Некрополь поселения у дер. Семеновки // СА. – 1969. – № 1.

24. Кругликова И. Т. Отчет об археологических раскопках Восточно-Крымского отряда у д. Семеновки, Ленинского р-на, Крымской области // Р-1 № 1705. – М., 1958.

25. Кубланов М. М. Раскопки некрополя Илурата // АО 1969. – М., 1970.

26. Кубланов М. М. Исследование некрополя Илурата // АО 1972. – М., 1973. – С. 300.

27. Кубланов М. М. Исследование некрополя Илурата // КСИА. Вып. 128. – М., 1971.

28. 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.

29. Кубланов М. М. Раскопки некрополя Илурата в 1969 // КСИА. Вып. 130. 1972.

30. Кубланов М. М. Новые памятники некрополя Илурата // КСИА. Вып. 145. 1976. С.

31. Кубланов М. М. Новые погребальные сооружения Илурата // КСИА. Вып. 159. – М., 1979.

32. Кубланов М. М. Раскопки некрополя Илурата. Итоги и проблемы // Научно-атеистические исследования в музеях. – Л. 1983.

33. Кубланов М. М., Хршановский В. А. Некрополь Илурата: раскопки 1984-1988 гг. // Проблемы религиоведения и атеизма в музеях. – Л., 1989. – С. 20.

34. Масленников А. А. Некоторые особенности некрополей городов европейского Боспора первых веков нашей эры // СА. – 1982. – № 1.

35. Масленников А. А. Античные государства Северного Причерноморья // Археология СССР. – М., 1984.

36. Масленников А. А. Отчет Восточно-Крымской археологической экспедиции ИА РАН // Р-1. № 14014. – М., 1988. – С. 16 и след.

37. Масленников А. А. Отчет Восточно-Крымской археологической экспедиции ИА РАН // Р-1. № 14891. – М., 1989. – С. 73 и след.

38. Масленников А. А. Население Боспорского царства в первых веках н. э. – М., 1990.

39. Масленников А. А. Отчет Восточно-Крымской археологической экспедиции ИА РАН за 1992. – М. 1993. – С. 42 и след

40. Масленников А. А. Семейные склепы сельского населения позднеантичного Боспора. – М. 1997.

41. Масленников А. А. Грунтовые некрополи сельских поселений Караларского побережья (Восточный Крым) первых веков н. э. // ДБ. Вып. 3. – М., 2000.

42. Молев Е. А., Шестаков С. А. Некрополь Китея (по материалам раскопок 1972-1985 гг.) // Вопросы истории и археологии Боспора. – Воронеж, Белгород, 1991.

43. Ростовцев М. И. Скифия и Боспор. – Л. 1925.

44. Савостина Е. А. Античность и варвары: возможность сопоставления культур // Античная цивилизация и варварский мир (Материалы III-го археологического семинара). – Ч. II. – Новочеркасск, 1993. – С. 165.

45. Силантьева Л. Ф. Некрополь Нимфея // МИА. № 69. – М., 1959. – С. 3 и след.

46. Соловьев С. Л. Некрополь Нимфея: аспекты погребальной практики населения

ионийского полиса // БФ. – Т. 1. – СПб., 2002.

47. Тульпе И. А., Хршановский В. А. Позднеримский погребально-поминальный комплекс в прибрежной зоне некрополя Китея // Боспорский феномен. – СПб., 2001.

48. Хршановский В. А. Раскопки некрополя Китея // Археологические исследования в Крым 1993. – Симферополь, 1994.

49. Хршановский В. А. Раскопки некрополя Китея и верхнего некрополя Илурата // Археологические исследования в Крыму 1994. – Симферополь, 1997.

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

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

52. Цветаева Г. А. Грунтовой некрополь Пантикапея // МИА. – 1951. – № 19. – С. 80.

53. Чевелев О. Д. Новые погребения Кызаульского некрополя // КСИА. Вып. 182. – М., 1985. – С. 84 и след.

54. Чевелев О. Д. Охранные раскопки восточного некрополя Пантикапея на ул. Кирова в 1987-1988 гг. // Научный сборник Керченского заповедника. Вып. I. – Керчь, 2006.

ИНСТИТУТ ФИЗИКИ ИМЕНИ Г. Б. АБДУЛЛАЕВА НАН АЗЕРБАЙДЖАНА
РЕСПУБЛИКА АЗЕРБАЙДЖАН, г. БАКУ

УДК 94(53): 53(091)
ББК 63.3(5Азе)4
Всеобщая история, история науки и техники



УЧЕНЫЕ АЗЕРБАЙДЖАНА В СОЧИНЕНИИ ИБН ал-ФУВАТИ «Талхис маджима` ал-Адаб фи Му`джам ал-Алкаб» («СЛОВАРЬ ТИТУЛОВ»)

Кандидат исторических наук Н. Б. Солтанова

В статье рассматривается известный труд Ибн ал-Фувати «Талхис маджима` ал-Адаб фи Му`джам ал-Алкаб» («Словарь титулов»). Ибн ал-Фувати – хранитель грандиозной библиотеки Марагинской академии ат-Туси. В труде отмечены ученые Азербайджана, занимающиеся как точными, так и гуманитарными науками. Мы же выделили ученых-энциклопедистов, больше занимающихся точными науками.

Ключевые слова
Обсерватория, астроном, математик

«Словарь титулов» – известный труд в истории арабов и Среднего Востока. Автором сочинения является **Камал ад-Дин Абу-л-Фадл Абд ар-Раззак ибн Ахмад ибн Мухаммад** (**Ибн ал-Фувати ал-Багдади**).

Ибн ал-Фувати родился в Багдаде 25.06.1244 года. Когда Багдад был захвачен Хулагу ханом, в плену оказались и Ибн ал-Фувати со своим братом Бадр ад-Дин Абд ал-Ваххабом. Тогда Фувати было только 14 лет. Через год он убегает из плена и находит убежище у известного ученого Насир ад-Дина ат-Туси. Вскоре он становится учеником и последователем ат-Туси, получив от него познания в философии и персидском языке.

Одна из первых академий средневекового Востока, Дом мудрости (Дар ал-хикма) и обсерватория, были основаны Насир ад-Дином ат-Туси в Мараге. Туси предложил Ибн ал-Фувати должность хазина (хранителя) библиотеки при обсерватории, в которой было собрано 400 тыс. рукописей сочинений, свезённых сюда из различных стран [1. С. 157].

Работая в течение десяти лет хранителем Марагинской библиотеки, Ибн ал-Фувати прочёл огромное число сочинений по различным областям науки. Он стал создавать своего рода справочники и составлять картотеки с именами учёных, литераторов, поэтов, чиновников, инженеров, мастеров различных ремёсел, деятелей богословия, культуры, искусства, торговли и т. д.

Продолжая работать в библиотеке и после смерти ат-Туси, Ибн ал-Фувати, сочинил много сотен «Памяток для тех, кто приходит в обсерваторию». Он является автором огромного числа сочинений, среди которых 50-томное – «Маджма` ал-Адаб ал-мраттиб `ала` му`джам ал-асма`-фи му`джам ал-алкаб» («Собрание сведе-

ний, составленных в алфавитном порядке имен в Словаре титулов»). Но до нас дошёл лишь сокращённый вариант этой работы – «Талхис маджма` ал-адаб фи му`джам ал-алкаб» («Сокращенный сборник сведений в Словаре титулов»). Ибн ал-Фувати создал также почерк «сульс» и разновидность почерка «та` лик».

Хранитель Марагинской библиотеки Ибн ал-Фувати умер в возрасте 81 года, в 1326 году [1. С. 158].

Пользуясь работой академика З. М. Буниятова «Выдающиеся личности Азербайджана в сочинение Ибн ал-Фувати «Талхис Маджма` ал-Адиб фи Му`джам ал-Алкаб»», мы получили информацию об ученых Азербайджана того времени, отмеченных в «Словаре титулов» хазина (Ибн ал-Фувати).

Учёные того времени были многогранными, имели красивый почерк. Большая их часть были литераторами, поэтами, кадыями – законоведами. Ученые-энциклопедисты были врачами, астрологами, математиками и одновременно правоведами. Философия и логика были ведущими предметами средневековой науки.

Мы постарались из сочинения Ибн ал-Фувати выделить имена учёных, деятельность которых была в области точных наук, медицины и философии.

1. `Изз ад-Дин Абу Мухаммад Абд ал-Ваххаб ибн Ибрахим ибн Мухаммад ал-хариджи, житель Табриза.

Он был достойным ученым, знатоком логики, передатчиком мудрым и знающим. Когда в Тебриз прибыл мавлана Насир ад-Дин Туси, он попросил Абд ал-Вахаб сочинить для него что-либо по астрономии. И он сочинил для него «ат-Тазкиру». Умер он в 660 году (26.XI.1261 – 14.XI.1262) [1. С. 160].

2. `Изз ад-Дин Абу Абу-л-Фадл Мухаммад ибн Йахйа, переселился в Табриз из Саве, астроном.

Умер он в Тебризе в 694 году (21.XI. 1294 – 9.XI.1295) и похоронен в Джарандабе [1. С. 161].

3. `Айн ад-Кудат Абу-л-Ма`али Абдаллах ибн Мухаммад ибн Али ал-Аллама ал-Майанаджи; суфий, факих, философ.

Имам Абу-л- Хасан ал-Байхаки в «Добавлении к «Тарих ал-Хукама`» (стр. 123) говорит: «Он был одним из учеников Садр ал-маша`иха Мухаммада ибн Хаммавейха и имама Абу-л-Футуха Ахмада ибн Мухаммада ал-Газали. Он родился в 490 году (19.XII.1096 – 8.XII.1097). Он был факихом, имевшим склонность к суфиям. Он был распят в Хамадане 7 Джумада II 525 года (7.V.1130)» [1. С. 166].

4. Гийас ад-Дин Абу Наср Мухаммад ибн Абдаллах ибн Аббас аш-Ширвани, кадый, философ.

5. Фахр ад-Дин Абу-л-Макарим Ахмад ибн ал-кадый Маджд ад-Дин Абдаллах ибн Имам ад-Дин Умар ибн Мухаммад ибн ал-Ху-сайн аш-Шариф ал-Хусайни ат-Табризи, финансовый инспектор и секретарь (хасиб, катиб).

6. Фахр ад-Дин Ахмад ибн Усман ал-Мараги ал-Амин, архитектор обсерватории в Мараге.

Мавлана Насир ад-Дин Мухаммад ат-Туси доверял ему во всем, что приобретал и реализовал.

7. Фахр ад-Дин Ахмад ибн Ариб-шах ибн Али ибн Джабра'ил ан-Нахичевани Абу Абдаллах, видный врач.

8. Фахр ад-Дин Абу-л-Касим Ахмад ибн Мухаммад ибн Мухаммад ибн ал-Хасан ат-Туси Мухтаддан ал-Мараги, мунаджжим (астроном) по рождению, судья, мутавалли вакфов.

Младший брат мавлана Насир ад-Дина ат-Туси. Служил Аргуну, сыну султана Абага. Убит в Сивасе 21 зуль-хиджжа 700 года (27.VIII.1301). Останки перевезены в Марагу и захоронены рядом с братом.

9. Фахр ад-Дин Абу Бакр Ахмад ибн Мика'ил ибн Абдаллах ал-Конийави, врач, житель Табриза.

Он занимался медициной у Баха' ад-Дина Абд ас-Саййида ибн Исхака ибн

Йайха ал-Исра'или, известного как Ибн ал-Мухаззиб ал-Йахуди («Еврей – воспитатель») который был глазным врачом и умер в 715 году. Его устаз (профессор) Ибн ал-Мухаззиб принял ислам от врача Бадр ад-Дина Хасана ибн Худа. Он родился в Коние в 663 году (24.X.1264 – 12.X.1265), затем переехал в Египет, где занимался врачеванием, а потом переехал в Дамаск, где практиковал у Ибн ал-Мухаззиба [1. С. 167].

10. Фахр ад-Дин Абу-л-Фадл Абд ал-Азиз ибн Абд ал-Джаббар ибн Умар ал-Хилати, врач.

Был одним из пятерых врачей-мудрецов, которые служили при Марагинской обсерватории в дни правления величайшего султана Хулагу в 657 году (29.XII. 1258 – 17.XII.1259). Старшим среди этих пятерых был Насир ад-Дин ат-Туси, далее Фахр ад-Дин ал-Хилати, Фахр ад-Дин ал-Мараги, Му'аийид ад-Дин ал-Уради и Наджм ад-Дин ал-Казвини. Это те самые, которых выбрал мавлана Насир ад-Дин ат-Туси, и султан выделял средства по их требованию. Фахр ад-Дин был искусным по врачебной науке. Родился он в 587 году (29.I.1197 – 17.I.1198) и умер в Магзаге в шаввале 680 года (13.I. – 10.II.1282) [1. С. 168].

11. Фахр ад-Дин Абу-л-Лайс Мухаммад ибн Абд ал-Малик ибн Абу-л-Харис ибн Сумайм ал-Мараги ал-мухандис ар-расади (инженер обсерватории).

Один из четырех руководителей обсерватории, о которых мавлана Насир ад-Дин ат-Туси упоминал в присутствии султана Хулагу и которые должны были строить обсерваторию. Это – Фахр ад-Дин ал-Мараги, Фахр ад-Дин ал-Хилати, Му'анйид ад-Дин ал-Уради и Наджм ад-Дин ал-Казвини.

Он был сведущим человеком в астрономии, геометрии и законах. Он написал много книг по математике. Он лично руководил строительством качающейся башни, которую сделали для султана, и которая состояла из трёх линий (вращающийся квадрант).

Он родился в 583 году (13.III.1187 – 1.III.1188) и умер в сафаре 667 года (10.X.– 7.XI.1268) [1. С. 169].

12. Фарид ад-Дин Абу-л-Хасан Али ибн Хайдар ибн Али ат-Туси, ар-Расади, ал-хаким.

Прибыл в Марагу в 657 году (29.XII. 1258 – 17.XII.1259) к мавлана Насир ад-Дину ат-Туси и находился на его службе до тех пор, пока не было заложено здание обсерватории. Его сын служил при сыне мавлана – Асил ад-Дине ал-Хасане_в 708 году (21.VI.1308 – 10.VI.1309). Он умер в 699 году (28.IX.1299 – 15.IX.1300) [1. С. 170].

13. Кутб ад-Дин Абу-с-Сана' Махмуд ибн Мас'уд ибн ал-Муслих аш-Ширази, по происхождению ал-Казируни, ученый инженер, кадый кадыев в Румском султанате, житель Табриза.

Он прибыл в Марагу к Насир ад-Дину ат-Туси в 658 году (18.XII.1259 – 5.XII. 1260) и занимался у Мавлана математическими науками, логикой он занимался у Наджм ад-Дина ал-Казвини, астрономией и разновидностями геометрии у Му'аййид ад-Дина ал-Уради. Все лекции он записывал.

Получил должность кадыя в Румском султанате и некоторое время находился в Сивасе. Затем прибыл в Азербайджан и поселился в Табризе. Он родился в 630 году (18.X.1232 – 6.X.1233). Умер он в Рамадане 710 года (22.I. – 20.II.1311) и похоронен в Джарандабе [1. С. 172].

14. Камал ад-Дин Абу-л-Фалл Мухаммад ибн Абу-л-Фада`ил ан-Нахчывани, врач, суфий.

Он был весьма образованным человеком, обладающим познаниями в диагностике, профилактике и лечении. Он прибыл в Ахар на службу к мавлане Кутб ад-Дину ал-Ахари. Здесь он носил суфийскую хирку и жил в завие мавланы [2. С. 63].

15. Му'аййин ад-Дин Абу-л-Фадл_-Бахтийар ибн Муханна ибн Абд арх-

Рахман аш-Ширвани, философ.

Был весьма приятным шейхом и литератором. Он прибыл к нам в Марагу в 662 году (1264) в присутствие мавлана ас-саи'да Насир ад-Дина Аби Джафара ат-Туси. Затем он отправился на его службу в войсковой лагерь великого султана Хулагу, который раскинулся на берегу реки Джагату, в окрестностях Мараги.

Он умер в Табризе в месяце раби' I 665 года (декабрь 1266).

16. Муваффак ад-Даулла Исма'ил иби Аби Мансур ал-Исра`или ал-Абхари, врач, философ.

Из рода известных философов и врачей [2. С. 66].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Буниятов З. М. Выдающиеся личности Азербайджана в сочинении Ибн ал-Фувати «Талхис Маджма` ал-Адаб фи Му`джам ал-Алкаб» // Известия АН АзССР. Серия истории, философии и права. – 1970. – № 3-4. – С. 157-173.

2. Буниятов З. М. Видные деятели Азербайджана в сочинении Ибн ал-Фувати (статья вторая) // Известия АН АзССР. Серия истории, философии и права. – 1979. – №2. – С. 61-67.

РЯЗАНСКАЯ ОБЛАСТЬ
г. РЯЗАНЬ

УДК 94(47)
ББК 63.3(2)51/52
Отечественная история

РЯЗАНЬ ВРЕМЕНИ ПУШКИНА

И. И. Проходцов

Данная публикация представляет собой доклад видного рязанского ученого-краеведа Ивана Ивановича Проходцова, подготовленный в 1937 году к столетию со дня смерти Александра Сергеевича Пушкина. Автор на основании письменных источников и рязанских литературных произведений реконструирует общественную и культурную жизнь губернского города Рязани в 20-30-е годы XIX века.

Ключевые слова
Рязанская губерния, город Рязань, Александр Сергеевич Пушкин, 20 – 30-е годы XIX столетия, общественно-политическая, социально-экономическая, культурно-бытовая жизнь различных социальных групп населения

Товарищи! Позвольте настоящий доклад мой начать короткой выдержкой из «Капитанской дочки». «Поже мой! Тавно ли, кажется, Андрей Петрович был ещё твоих дет, а теперь вот уж какой у него молотец! Ах, фремя, фремя!» – эти слова, как Вы помните, говорил так плохо по-русски немец, а я передал их ещё хуже, стараясь подражать немецкому акценту. Так говорил немец, генерал Андрей Карлович Р., будущий начальник Петруши Гринева, читая письмо приятеля, отца Петруши, Андрея Петровича Гринева. – «Ах, фремя, фремя!»

А, вот, послушаем ещё чистую русскую речь: несколько строф в «Евгении Онегине»:

..... «*И вот: по родственным обедам*
Развозят Таню каждый день
Представить бабушкам и дедам
Её рассеянную лень,
Родне, прибывшей издалеча,
Повсюду ласковая встреча,
И восклицанья, и хлеб-соль.
«Как Таня выросла! Давно ль
Я, кажется, тебя крестила?
А я так на руки брала!
А я так за уши драла!
А я так пряником кормила!»
И хором бабушки твердят:
«Как наши годы-то летят!»

Да, товарищи, уходит время, летят годы. Быстро летят. Вот уже и 100 лет прошло с тех пор, как благодаря грязным интригам высшего света тогдашнего петербургского общества от руки ставленника реакции Дантеса погиб наш великий национальный поэт Пушкин.

Погиб поэт, невольник чести,
Пал оклеветаный молвой,
С свинцом в груди и с жаждой мести,
Поникнув гордой головой.
.....Он мучений
Последних перенесть не мог.
Угас, как светоч, дивным гений,
Увял торжеотвенный венок.
(*Лермонтов*).
Имел он песни дивный дар
И голос шуму вод подобный.
Была ему звездная книга ясна
И с ним говорила морская волна.
(*Гете*).

И вот такого провидца поэта нет между нами.

Младой певец
Нашел безвременный конец.
Дохнула буря, цвет прекрасный
Увял на утренней заре.
Потух огонь на алтаре.
(*Пушкин*).

Пушкина нет.

Замолкли звуки дивных песен.

Пушкина не стало, живого, пылкого африканца, горячо отзывавшегося на всякие злобы дня, человека неукротимых порывов и огненного темперамента, которому ничто человеческое не было чуждым и который всей силой своей ядовитой насмешки и сарказма клеймил вельможных холопов, сиятельных плутов и развратных ханжей в поповской рясе. Вспомните его эпиграммы на Александра, Николая, Аракчеева, Воронцова, Фотия... Пушкина в живых нет. Но творчество его живо. Сам Пушкин отметил свое бессмертие в стихотворении «Памятник»

Нет, весь я не умру – душа в заветной лире
Мой прах переживет и тленья убежит –
И славен буду я, доколь в подлунном мире
Жив будет хоть один пиит.
(*Пушкин. «Я памятник воздвиг себе нерукотворный...»*)

Пушкин оставил нам громадное литературное наследство.

Пушкин оставил нам более 800 художественных произведений, в них более 700 в стихотворной форме: поэм, драм, сказок баллад, легенд, од, элегий и других стихотворений. И что же это за стих, – писал о произведениях Пушкина ведущий русский критик Виссарион Григорьевич Белинский, – античная пластика и строгая простота, сочетались в нём с обаятельною игрою романтической рифмы; все акустическое богатство, вся сила русского языка явилась в нём в удивительной полноте; он нежен, сладостен, мягок, как ропот волны, тягуч и густ, как смола, ярок, как молния, прозрачен и чист, как кристалл, душист и благовонен, как весна, крепок и могуч, как удар меча в руке богатыря. В нём и обстоятельная, невыразимая прелесть и грация, в нём ослепительный блеск и кроткая влажность, в нём все богатства мелодий и гармонии языка и ритма, в нём вся нега, всё упоение творческой мечты, поэтического выражения. Если б мы хотели охарактеризовать стих Пушкина одним словом, мы сказали бы, что это по превосходству, поэтический, художественный, артистический стих – и этим разгадали бы тайну пафоса всей поэзии Пушкина. Пушкин ярко осветил взаимоотношения людей и современную ему эпоху. Он зорко видел и навсегда заклеймил в своих творениях мишурную пустоту, холодное бездушие и омерзительную тупость современного ему дворянства, так называемого высшего света. Передовой человек своего времени, он живо, как эхо, откликался на все прогрессивные идеи. Никто иной, как Пушкин, воспел ужасы крепостное деревни:

Здесь барство дикое, без чувства, без закона,
Присвоило себе насильственной лозой
И труд, и собственность, и время земледельца.
Склонясь на чуждый плуг, покорствуя бичам,
Здесь рабство тощее влачится по браздам
Неумолимого владельца.

Здесь тягостный ярем до гроба все влекут,
Надежд и склонностей в душе питать не смея,
Здесь девы юные цветут
Для прихоти бесчувственной злодея.
Опора милая стареющих отцов,
Младые сыновья, товарищи трудов,
Из хижины родной идут собой умножить
Дворовые толпы измученных рабов.
(*Пушкин. Деревня.*)

Пушкин воспел и подвиги декабристов:

Во глубине сибирских руд
Храните гордое терпенье,
Не пропадет ваш скорбный труд
И дум высокое стремленье.

Несчастью верная сестра,
Надежда в мрачном подземелье
Разбудит бодрость и веселье,
Придет желанная пора:

Любовь и дружество до вас
Дойдут сквозь мрачные затворы,
Как в ваши каторжные норы,
Доходит мой свободный глас.

Оковы тяжкие падут.
Темницы рухнут – и свобода
Вас примет радостно у входа,
И братья меч вам отдадут.
(*Пушкин. «Во глубине сибирских руд...»*)

Вот каковы стихи Пушкина. Они хотя и написаны сто слишком лет назад, но волнуют нас также глубоко и сильно, как волновали многих его современников, а подчас и ещё глубже, ещё сильнее, потому что мы видим в них то, что было доступно тогда взору лишь немногих, а теперь их читают и ими наслаждаются миллионы.

Только теперь, в Сталинскую эпоху, пишет в «Смене» тов. Косарев, в эпоху грандиозного подъема материальных и культурных сил советского общества, только теперь слава Пушкина стала подлинно всенародной славой. Почти никто за редким исключением в русской поэзии до Пушкина и даже после него не отражал жизни страны в таких волнующих, захватывающих художественных образах, как это сделал творческий гений Пушкина.

Известно, что когда Марксу было уже 50 лет, он принялся за изучение русского языка и настолько овладел им, что, через каких-нибудь шесть месяцев, мог с удовольствием читать русских поэтов, прозаиков, из которых особенно ценил Пушкина, Гоголя и Щедрина. Владимир Ильич Ленин глубоко ценил и любил Пушкина. В своих воспоминаниях Н. К. Крупская рассказывает: «Я привезла с собой в Сибирь Пушкина, Лермонтова, Некрасова. Владимир Ильич положил их около своей кровати, рядом с Гегелем, перечитывал по вечерам вновь и вновь. Больше всего он любил Пушкина».

Правительство великой нашей страны чествует память Пушкина, – говорит передовая «Правды» от I7/XII – 1936 г. № 346, – чествует, как создателя русского литературного языка. Пушкин был, действительно, создателем прекрасного, могучего, гибкого русского литературного языка, он остается великим учителем, и на любви к Пушкину, на подлинном знакомстве с его произведениями воспитывается советская молодежь.

Пушкин – великий русский национальный поэт. Своими бессмертными произведениями художественного слова он обогатил всё человечество. И мы справедливо гордимся Пушкиным. В Пушкине сказались талантливость, сила, вдохновение, страсть великой страны, её трудящихся масс. Но не только для русского народа писал Пушкин. Ему дороги были трудящиеся всех национальностей, дорог был каждый язык, каждая культура. Он подчеркивал сам интернациональные черты своего поэтического творчества, когда писал:

Слух обо мне пройдет по всей Руси великой,
И назовет меня всяк сущий в ней язык,
И гордый внук славян, и финн, и ныне дикой
Тунгус, и друг степей калмык.
(*Пушкин. «Я памятник воздвиг себе нерукотворный...*»)

II.

Пушкин скончался 29 января (10 февраля) 1837 г. в 2 ч. 45 м. пополудни. Через несколько дней будет столетие его смерти. Только в некоторых столичных газетах были напечатаны тогда траурные объявления о смерти поэта. Газеты и журналы, враждебные Пушкину, – а их было большинство, – прошли трагическую смерть поэта молчанием.

В газете «Литературные прибавления к Русскому Инвалиду» в черной рамке напечатано Краевским: «Солнце нашей поэзии закатилось. Пушкин скончался, скончался во цвете лет, в средине своего великого поприща. Более говорить о нём не имеем силы, да и не нужно: всякое русское сердце будет растерзано. Пушкин... Наш поэт. Наша радость, наша народная слава. Неужели в самом деле нет у нас Пушкина. К этой мысли нельзя привыкнуть».

Дом, где лежало мертвое тело замученного поэта, осаждали тысячи людей и в чуйках, и в свитках и тулупах. Жандармы не пропускали чернь в дом.

А что наша Рязань? Наконец, мы подошли и к Рязани. Были ли какие-нибудь отклики в Рязани на всенародную печаль? Как отнеслись к тяжелой утрате рязанцы? Газеты в Рязани в 1837 г. не было. Официоз «Губернские Ведомости» начал выходить только с 1845 г. А частные газеты появились в Рязани только после 1905 г. Так как же отнеслись к этому печальному событию в нашем городе? Есть ли об этом какие-нибудь оведения? Есть. Мы воспользуемся для этого статьями П олонского (рязанца), напечатанными в Трудах Рязанской Учёной Архивной Комиссии и журнала «Русская школа» за 1890 г.:

«Я был ещё в (7 кл.) гимназии (Рязанской), – пишет в своих воспоминаниях поэт Полонский, – когда прочёл известие о смерти Александра Сергеевича Пушкина. Помню чёрную каёмку в газете и слова «Закатилось солнце нашей поэзии ... Пушкина не стало».

Таким образом, Рязань в 30-х гг. XIX в. не была таким уже глухим и захолустным городом, где бы не знали и не интересовались Пушкиным. Нет, Пушкиным в Рязани интересовались, Пушкина даже, как видите, знали гимназисты.

«Все современники Пушкина, – продолжает далее Полонский, – за исключением Каченовского и ему подобных, увлекались стихами Пушкина, в особенности его Бахчисарайским фонтаном и Полтавой. Раз все – значит увлекались им и в Рязани, знали его и в Рязани». Из этих слов Полонского, конечно, рискованно сделать такое широкое обобщение в отношении Рязани. Все ... все ... все знали о Пушкине. Конечно нет. Но одно можно говорить утвердительно, что в Рязанском обществе, и в учебных заведениях Рязани знали Пушкина, интересовались им. Интересовались Пушкиным и в некоторых дворянских усадьбах нашего края, Пушкина знали, с Пушкиным даже вели переписку. Так, ***в 1919 году через Рязанский музей прошел вотчинный архив имения Голициных «Дубровка» Касимовского у., где была серия писем Александра Сергеевича к владельцу этого имения кн. Голицыну. В 1920 г. все материалы этого архива переданы в Академию Наук по её требованию. Позднее имеются об этом архиве сведения, что Пушкинский дом подготовляет к печати всю переписку поэта, а часть её уже вышла. Но вошла ли переписка с Голициным в это издание нам пока неизвестно***[1]. Далее, с 1817 г. Президентом Академии Художеств был наш земляк – касимовский помещик Алексей Николаевич Оленин. У Оленина собирались арзамасцы. Лушкин, после выхода своего из лицея, был членом «Арзамаса» и носил там прозвище «Сверчок».

[1] **Пушкин А. С. Письма. Т. 1, 2 и 3. / под ред. Б. Л. Модзалевского. – Изд. 1923 г. и 1935 г.**

Бывал Пушкин у Олениных в петербургском их доме и на загородной даче «Приютино», в особенности часто в 1828 г., когда был влюблен в дочь Оленина, Анну Алексеевну. Оленин рисовал виньетку для Руслана и Людмилы, которой Пушкин остался очень доволен (письмо к Гнедичу l/XII-1820 г. и 24/3-1821 г.). Младшую дочь Оленина, Анну Алексеевну (год рождения – 1808) Пушкин знал ещё девочкой, посвятил ей несколько стихотворений, а в 1828 г. делал ей предложение, но сватовство почему-то было отклонено.

У нас в Рязани был даже свой Онегин. Да. Это был молодой учитель гимназии по словесности, Николай Васильевич Титов. Его так и звали в Рязани Онегиным. Титов кончил курс в Московском Университете и как фаворит известного профессора литературы И. И. Давыдова (некоторыё уверяли, что побочный сын его) был прислан в Рязань в качестве учителя и, если не ошибаюсь, говорит Полонский, стал фаворитом и нашего директора. Это был красивый молодой человек, высокий блондин, стройный, живой, всегда одетый по последней моде, светский по своим манерам, словом, не только между нашими учителями, между всей рязанской молодежью он казался денди и привлек к себе всеобщее внимание; все стали приглашать его: не было бала, не было вечера, где бы не было Титова. Точь-в-точь, Онегин.

Бывало, он ещё в постели:
К нему записочки несут.
Что. Приглашенье. В самом деле,
Три дома на вечер зовут:
Там будет бал, там-детский праадник.
Куда ж поскачет мой проказник.

В него влюблялись, на него засматривались и побаивались его остроумия.

Как рано мог уж он тревожить
Сердца кокеток записных.
Когда ж хотелось уничтожить
Ему соперников своих
Как он язвительно злословил.
Какие сети им готовил.

Слышал я, – пишет Полянский, – что он был неравнодушен к одной княжне К-ой. Жениться на ней ему не удалось, родители на брак не согласились. Будь он офицер, была бы ещё некоторая возможность, но княжне стать учительшей невозможно, но это не очень огорчило Титова. В одном доме он сказал: «Не признайся я самому себе, что я влюблен, никакой бы любви не было. Недаром он был Онегин. Отказ. Ну, что ж. Значит он не создан «для блаженства семейной жизни».

III.

Конечно, вы не раз видали
Уездной барышни альбом,
Что все подружки измарали
С конца, с начала и кругом.
Тут непременно вы найдете
Два сердца, факел и цветки:
Тут верно клятвы вы прочтете
В любви до гробовой доски;
Какой-нибудь пиит армейский
Тут подмахнул стишок злодейский.
В такой альбом, мои друзья,
Признаться, рад писать и я,
Уверен будучи душою,
Что всякий мой усердный вздор
Заслужит благосклонный взор.
И что потом с улыбкой злою
Не станут важно разбирать,
Остро иль нет я мог соврать.

У Пушкина есть целый отдел поэтического творчества под названием альбомные стихотворения. Пушкин писать в альбом никому не отказывался:

Когда блистательная дама
Мне свой in quarto подает, –
И дрожь и злость меня берет,
И шевелится эпиграмма
Во глубине моей души
А мадригалы им пиши.

В Пушкинскую эпоху и долго, долго ещё позже в моде были альбомы и тетра-

ди, в которые записывались не только нравящиеся коротенькие стишки, но и целые поэмы. Произведений Пушкина особенно много ходило по рукам в письменном виде. Плетнев пишет, что пока Пушкин не издал еще своего Евгения Онегина, у нас как и везде существовал своего рода промысел переписчиков, продававших тетради с переписанным от руки Онегиным на ярмарках и базарах. По свидетельству Полонского, жившего в Рязани в пушкинскую эпоху, у некоторых граждан, наших дедов и бабок, были томы таких рукописных тетрадей или сборников с новыми и модными по тогдашнему временени стихами. А что было новее и увлекательнее стихов Пушкина. «Я знал уже наизусть множество стихотворений старых и новых романсов, песен, – пишет Полонский, – записанных рукой моей матери». И я лично (мне 70 лет) встречал пожилых женщин, читавших наизусть целые главы из Евгения Онегина и хранивших в своих комодах переписанные стихи Пушкина. Это было время, повторяю я, увлечения альбомами, тетрадями и сборниками, с записанными в них стихами Пушкина и др. поэтов.

Уроки французского языка, – пишет Полонский, – брал я у мадам Тюрберг, имевшей детей – двух сыновей и дочь Софи. Однажды, кажется, в отсутствии Софи – а она по доброте позволяла копаться в шкафике и в её присутствии – я раскрыл её шкафик, присел к нему и, перебирая книги, нашел тетрадку небольшую, в восьмую долю листа, рукописную, с оглавлением «Братья-разбойники».

Не стая воронов слеталась
На груды тлеющих костей,
За Волгой ночью вкруг огней
Удалых шайка собиралась.
Какая смесь одежд и лиц,
Племён, наречий, состояний.

Пораженный увлекательностью и новизной стихов, я всё забыл. Это было моё первое знакомство с Пушкиным. Любопытно дальнейшее замечание Полонского. Пушкин в те далекие годы (воспоминания писались в 1890 г.) считался поэтом не вполне приличным. Молодежи в руки не давали стихов его. Но молодежь прекрасно его читала. Запрещённый плод казался всего дороже, как бы оправдывая стихи самого же Пушкина .

Запретный плод нам подавай,
А без того нам рай не в рай.

По рукам рязанских гимназистов, и семинаристов, и барышень ходило немало рукописных поэм Пушкина. Полонскому в рукописных тетрадках впервые удалось прочесть также и графа Нулина и Евгения Онегина.

IV.

Не знаю, чем объяснить, при любви к Пушкину, такое обстоятельство: в 1837 г. в год смерти поэта, была объявлена предварительная подписка на посмертное издание сочинений поэта. Рекомендовал подписку министр внутренних дел Блудов, а распространял по Рязанской губернии подписку среди населения рязанский губернатор, то не все подписные билеты были разобраны. Всего прислано 50 билетов на нашу губернию, а принята подписка только на 47; подписалось из них: 32 дворянина-помещика и 15 купцов и мещан. Подписка по уездам распределялась так: Скопин и уезд - 7, Пронск, Ряжск, Зарайск и Касимов по 6, Рязань - 5, Раненбург, Данков по 3, Михайлов, Сапожок и Спасск по 2, Егорьевск - 0. По классам и сословиям: в Скопинском и Касимовском у. у. на первое посмертное полное собрание сочинений Пушкина больше всего подписалось купцов: по Скопину из 7 подписчиков купцов 4, по Касимову из 6 подписчиков – 4 купца. Купчиха Алянчикова записалась даже на два экземпляра.

Кроме того, по Рязани записал на себя 1 экз. губернатор Прокопович-Антонский, всего – 48. Два билета оказались не использованными. Но Рязанская губерния не была исключением. Также неохотно проходила подписка и по другим губерниям.

V.

В 1829 г. Пушкин написал несколько эпиграмм на Н. И. Надеждина. Надеждин-критик – наш рязанец.

1) Мальчишка Фебу гимн поднёс:
Охота есть да мало мозгу,
А сколько лет ему, вопрос
Пятнадцать. Только-то. Ей, розгу.
2) За сим принёс семинарист,
Тетрадь лакейских диссертаций,
И Фебу вслух прочёл Гораций,
Кусая губы, первый лист,
Отяжелев, как от дурмана,
Сердито Феб его прервал
И тотчас взрослого болвана
Поставить в палки приказал.

Я не буду приводить всех эпиграмм Пушкина на Надеждина. Их немало. Н. И. Надеждин, действительно, был семинаристом. Учился в Рязанской Духовной Семинарии. С 1824 г. был в Рязанской семинарии профессором и одновременно преподавателем в Рязанской гимназии латинского явыка. Вот почему с таким сарказмом отзывается о нём Пушкин, называя его семинаристом, что «охота есть, да мало мозгу» и т. д. Дело в том,что Надеждин под псевдонимом студента Н. Надоумкин вместе с редактором Вестника Европы Каченовским, прикрывшимся сторонником с Патриарших Прудов, раскритиковал Пушкина во имя своей принадлежности к эстетике классиков. Пушкин перерастал уже настолько классицизм и романтизм, но и переходил к реализму, а Надеждин в своих суждениях того времени по-прежнему оставался ещё при старом убеждении критика-эстета-классика и полагал,что из Пушкина мог выработаться «русский Ариосто» только если бы он держался в своем творчестве «в пределах эстетичеокого благоразумия», если бы он, Пушкин, «не прикрывал романтическою славой антиклассического невежества». Надеждин намекал этим Пушкину на то, что «без истинного образования» талант писателя выдыхается, что у Пушкина, подражательного таланта поэта, хватает только на картинки, расположенные без плана и расчитанные, главным образом, на веселый смех. Это, говорил Надеждин, «резкое скакание разгульной фантазии» Пушкина связано с его усилиями придавать своему неподдельному таланту фальшивый блеск, выворачивая природу наизнанку, представляя карикатурные пародии. В 1829 г. появились в печати две части стихотворений Пушкина. Надеждин, с так называемой эстетической точки зрения, осмелился писать, что картины в поэмах Пушкина запачканы, по обыкновению, грязными пятнами. Руслан представляет обилие уродливых гротесков, самых смешных карикатур и в остальных произведениях проявляется у Пушкина привычка зубоскалить, в выражениях много подделки под народность, и много своеволия. Свою статью Надеждин заключает однако вежливым обращением к Александру Сергеевичу, которому «голос истины будет приятен», а безусловные похвалы прискучили». Пушкину, однако, голос истины показался неприятным и он в 1829 г. под эпиграфом из Дмитриева: «но видно повсему, что он семинарист», ответил Надеждину такой притчей:

Картину раз высматривал сапожник,
И в обуви ошибку указал;
Взяв тотчас кисть, исправился художник.
Вот, подбоченясь,сапожник продолжал:
«Мне кажется, лицо немного криво,
А эта грудь не слишком ли нага.
Но Апеллес прервал нетерпеливо:
Суди других не свыше сапога.
Есть у меня приятель на примете:
Не ведаю, в каком бы он предмете
Был знатоком, хоть строг он на словах,
Но чорт его несет судить о свете:
Попробуй он судить о сапогах.

Таким образом, рязанцы не только читали Пушкина, но и осмеливались критиковать его в печати, придерживаясь методов старой Шишковской школы. Впоследствии, однако, Надеждин, под пером Белинского осознал свои ошибки, и сделался поклонником поэта.

VI.

НАШ РЯЗАНСКИЙ ДЕКАБРИСТ: то был Матвей Матвеевич МУРОМЦЕВ, богатый Данковский помещик, владелец села Баловнево. По возрасту почти сверстник Пушкину, рожден в 1791 г. Воспитывался, как и все дворянские дети, гувернерами и гувернантками. Лето с родителями жил в деревне, а зиму в Москве в своем доме в Немецкой слободе, купленном у Пушкина. Когда ему было лет шесть, – пишет он сам, – тогда начала его учить мадам Комб по-французски, а дядька Вельц – по-немецки. Вельц, собственно, по профессии был кузнец. Когда было нужно, он лудил посуду и ковал лошадей. Это не мешало ему быть воспитателем в богатом барском доме и настолько строгим, что нередко позволял себе бить барченка. Была и няня, обкормившая барченка пирогами и сливками, за что была отставлена. В 1803 г. и 1804 г. Муромцев учился в пансионе Г. Фонко и Дюре, но в 1805 г. пансион закрылся, почему барчук был вынужден учиться опять дома у француза Дюбуа. По совершеннолетии служил в гвардии, участвовал в войне 1812 г., а после войны бросился в свет, был знаком с Державиным и декабристом Фон-Визиным. «Фон-Визин, – пишет в своих воспоминаниях (Рус.Арх. l890 г. № 1 и 3) Муромцев, – ездил ко мне часто. По выздоровлении я бывал у него и мы собирались вечерами. Всегдашние гости были: М. Муравьев, А. Муравьев, Якушкин, Мамонов, Граббе, Давыдов. Разговоры были тайные: осуждали правительство, писали проекты и думали даже о низвержении настоящего порядка вещей. Я бы непременно попался впоследствии, как и все лица, составлявшие наше общество, но, к счастью, был предупрежден А. Н. Нейгардом, начальником корпуса, стоявшего тогда в Москве. Он приехал ко мне, отозвал меня в кабинет, объяснил всю опасность членов, собиравшихся у Фон-Визина, что правительство уже обратило на это внимание и чтоб я отнюдь ничего не подписывал. Это предупреждение и спасло. Я избег подписи и скоро уехал в деревню. В 1827 году Муромцев был избран Рязанским губернским предводителем дворянства, но пробыл в этой почетной должности только одно трехлетие. В 1830 г. от баллотировки отказался, не надеясь получить утверждение губернатора Карцова, человека, как он характеризует его, без образования, своенравного, с которым они перед окончанием службы рассорились. Причиной ссоры было то, что губернатор Карцов написал к губернскому предводителю Муромцеву отношение с обращением «Милостивый государь мой», как к подчиненному. А я, – пишет Муромцев, в воспоминаниях, – в ответ ему написал отношение с обращением: «Милостивый государь твой». Начались несогласия, недоразумения двух губернских тузов, пошли жалобы, дошли они до министра внутренних дел Закревского, который предложил не ссориться. Муромцев счел целесообразным, боясь неутверждения губернатором, отказаться от баллотировки на новое трехлетие. Занялся откупами.

VII.

Целый период в жизни Пушкина с 1816 г. – 1831 г. биографы его называют периодом странствования. Да не только в эти годы Пушкин много странствовал: поневоле он странствовал и раньше, будучи в ссылке на юге, и позже 1831 г., собирая по разным губерниям сведения о Пугачеве. Россию Пушкин исколесил и вдоль, и поперек. Длинной вереницей перед ним мелькали «холмы Тавриды», «Воронежские степи», Тригорские нивы, красоты Царского Села

..... губерния Псковская,

.....Теплица юных дней....

В период своих странствий поэт видел, как «цыганы шумною толпой по Бессарабии кочуют....» и, заглядывая в «Изодранные шатры» и в «кибитки кочевые», Пушкин обогатил себя чарующим разнообразием впечатлений, знанием жизни южной природы.

Сколько «полосатых» верст» проехал он. Сколько людей, народов и наречий услышал и увидел он, разъезжая

То в коляске, то верхом,
То в кибитке, то в карете.
То в телеге, то пешком ...

Итак, где бывал Пушкин, на всё родное откликался он в своих чудных стихах, подобно эху, которое сам же характеризовал так :

Ревет ли зверь в лесу глухом,
Трубит ли рог, гремит ли гром,
Поёт ли дева за холмом–
На всякий звук
Свой отклик в воздухе пустом родишь ты вдруг.
Ты внемлешь грохоту громов
И гласу бури и валов,
И крику сельских пастухов–
И шлешь ответ.

Захарово, Тригорское, Михайловское, Царское Село, в которых он жил, нашли отклик поэта в его многочисленных произведениях. Петербург нашел отклик в Медном Всаднике. Москва – в Онегине. Нижний – в Макарьевской ярмарке с её шумом и гамом. Об Одессе у поэта осталось впечатление, как об «Одессе пыльной». В Одессе он отмечает также недостаток в хорошей воде, в Одессе

... Всё Европой дышет, веет
Всё блещет югом и пестреет
Разнообразностью живой.

Но в Одессе, «европейском» городе, он отмечает недостаток в хорошей воде:

Однако, в сей Одессе влажной
Ещё есть недостаток важный
Чего бы Вы думали – воды.

Кишенев времени Пушкина был город «грязныи, город пыльный». Что же представляла из себя Рязань времени Пушкина?

Чем бы она показала свое лицо перед великим поэтом ото лет тому назад.

Один из молодых поэтов-рязанцев, Марк Долинин, в своем стихотворении о Рязани пишет:

Рязань,
Распятая Рязань.
Страна дерюг,
лаптей,
панев,
Немытых изб. Сутулых бань,
Преданий древних и суровых,
Скажи,чумазая,
Не ты ль
Идешь чугунною походкой.
Не по тебе ль,
Где стыла грязь
И подымали кочки морды,
косилки
в цепь соединясь
В июле валят травы
гордо.

Современный молодой поэт Долинин, как слышим мы, не иною представляет себе Рязань – как Рязань «чумазая», где «стынет грязь». Недавно в большом фельетоне «Известий» большой писатель Л. М. Леонов о Рязани писал: «Сейчас Рязань нехороша собою. Мы вступили сюда глубокой осенью; она не украшает бывших российских провинций и придает лишь мелко-венецианский колорит, а улицы и опасную для ног структуру». Конечно, частью изрыты рязанские мостовые вследствие прокладки канализации, но не будем переоценивать, однако, и скажем откровенно, что не только нынешнею глубокою осенью, а и вообще было грязновато и до прокладки канализационных труб и в дожди, и в весеннюю распутицу, и мелко-венецианский колорит в Рязани очень неприятен, так как через разливающиеся по стокам вокруг тротуаров мостовые, можно проходить, как и в Одессе 100 лет назад, только на ходулях. Говорить не приходится о грязи в Рязани времени Пушкина, когда она размещалась ещё, главным образом, на Старом базаре и прилегающих к нему улицам и слободам. По немощеным площадям города до постройки водопровода (до 1912 г.) водовозы отказывались возить воду, а смельчаки час-

то застревали так, что приходилось звать помощь и вытаскивать застрявшую бочку, распевая Дубинушку. Это было лет 25 тому назад, а сто лет назад на Старом базаре в сырую погоду грязь была невылазная, а в сухую погоду – пыль столбом стояла непроглядная. Да, в пушкинские годы и сам город Рязань был конечно не такой, как теперь. Многие улицы города времени Пушкина значились только на бумажном квадрате. Нового екатерининского плана, но ещё были без названия, а домов да них было раз-два-три, да и обчелся. Только в тридцатых годах по распоряжению воен. губернатора Балашова, по улице Ленина была проложена большая и прямая столбовая дорога Астраханского тракта вместо большой дороги, шедшей тогда через Старый базар, и улица получила название по проезжему тракту на Астрахань – Астраханской или Большой, вместо старой большой дороги, проходившей на Старом базаре. Улицы Мальшинская или Губернаторская (теперь ул. Свободы), Левицкая (Радищева), Мясницкая до Лыбеди, Введенская, Певческая (Фрунзе) и т. д., словом, почти вся правая сторона Лыбеди была тогда только ещё на плане, в действительности же там были пустырь, поле с лесом, изрезанные оврагами. Только небольшая полоска от Скоморошинской горы вокруг церкви Николы Дворянского, а по документам Старо-Ямская, была заселена Старо-Ямскою Слободкою, переведенною потом на теперешнее место. Улицы и усадьбы по Маломещанской, Рогожинской, Средне-Солдатской и пр. и по ту сторону Лыбеди были также ещё под полем, кустарником и выгоном, и разве только кое-где стояли, как оазисы в пустыне, деревянные домики с большими огородами.

… за калиткой – огород,
И там много всякой всячины растёт:
И подсолнечник там, и резеда,
К морковь, и лук, и хрен, и лебеда.
(*Полонский*).

Липецкая улица и самое свое название получила потому, что прошла по липовой роще, доходившей до Новопавловской рощи. Вся Советская площадь от соборного моста до Болдыревской и, пожалуй, дальше, ещё в 40 году была пустырем, заросшим всяким бурьяном, на что обратил внимание проезжавший через Рязань Николай 1-й, а губернатор и городская шестиглавая дума по отъезде его приняли меры к заселению этого пустыря в первую очередь.

Вся жизнь города времени Пушкина кипела ещё, главным образом, на Старом базаре и в Кремле у Рязанских и Ипатских ворот, т. е. в части, примыкавшей к Старому базару. Здесь поблизости находились все храмы, здесь сосредоточивалась вся торговля. Кому же какая охота была выселяться на новые места в пустыри, в поле. Плохо, тесно и грязно на старом месте, но в тесноте да не в обиде – говорила старая пословица. Здесь грязно и тесно, да – но зато насиженное место. Здесь жили отцы, деды и прадеды. Тут церкви: Симеона, Иерусалима, Воскресенье, Благовещенье, Соборы и др. Здесь также базар – вот он, под руками. Зачем пойду я в поле. Сам Пушкин эти обывательские чувства учитывал и как будто поощрял, когда писал:

Два чувства равно близки нам
В них обретает сердце пищу:
Любовь к родному пепелищу,
Любовь к отеческим гробам.

Разгрузка Кремля или, как тогда говорили, «города» началась по утверждению нового плана с кремлевских церквей и женского монастыря, которые ютились вокруг архиерейского дома. Это сделать было нетрудно. Места под церквами отводились архиерейскому дому взамен отходящей от него под селитьбу большой усадьбы-сада Богородничьего архиерейского дома, что на архиерейском посаде, за Николой Долгошеей. На это культурное место, равумеется, быстро нашлись желающие: место это было в старой се-

литебной черте города, занятие земли архиерейского дома у Долгошея служило одной из причин, побудившей владыку, как церковного хозяина, принять экстренные меры к выводу храмов и монастыря. И ещё до 1800 г. выведены из кремля церкви: Воскресенская, что в Зарядье, Благовещенская, Смоленской Божией матери, Алексея божия человека, Козьмы и Домиана, Петра и Павла, Иоанна Златоуста. Все церкви эти были деревянные и некоторые из них уже были тогда в запустении. Женский Явленский монастырь (Казанский) выведен в Новаискую слободу, на настоящее его место, к церкви Вознесения, а имущество упраздненных церквей роздано по приходским церквам. За город выведены кладбища, – до этого они были в черте города вокруг приходских церквей, где для почётных лиц отводились места в черте церковной ограды, а для всех других прихожан на площади вокруг церкви. Всякими мерами старались городские власти расположить население к заселению отведенных под селитьбу по новому плану полей, выгонов и кустарников. Зная, что многие не хотели селиться на новых местах потому, что далеко от храмов, стали ставить храмы. Так, в первую очередь поставили в поле на пустых местах церкви Екатерины мученицы, Введения и Николы в Ново-Ямской слободе. Охотно занимали селитебные места по левой стороне Лыбеди. Тогда Лыбедь была в крутых берегах, обросших деревьями и походила на приличную речку. Лыбедь была широка, многоводна и чиста настолько, что в ней водилась рыба. Новых насельников привлекала к селитьбе еще и возможность при речке завести огороды. «Погляди-ка, как на горке у купцов много всяких огородов и садов» (Полонский). Первым построил на пустыре в поле около церкви Введения дом Мальшин под свою богадельню; отчего потом и вся улица до Астраханки стала называться Мальшинской. В Пушкинские годы выстроены и стоят до сего времени каменные казенные дома Приказа общественного призрения: 1) Редутный дом, каменный двухэтажный, недалеко от Московской заставы. Он существует и до сего времени; в нем помещается теперь аптечный оклад и фабрика «Астра», а до того в нём была земская аптека, а ещё раньше сумашедший дом. Назначение редутного дома состояло в том, чтобы в верхнем этаже могли быть дворянские собрания: балы, маскарады, танцы, а в нижнем – пансион для дворянских и благородных детей. Это один из старинных домов в Рязани, название «редутного» сохранялось за ним до 1827 г., хотя самый редут был уже уничтожен. Посещающие редутный дом особы платили в год: мужчины 12 р., а женщины 6 р., а кто на год не записывался, платил разовых 50 коп. за вход с персоны. В редутном доме играли и в карты, содержался буфет, который сдавался в аренду за плату 50 р. и более в год, а равно сдавалось и все помещение редута, если находились охотники. Под редутом в нижнем этаже, как говорилось выше, помещался пансионный дом для бедных дворянских детей. В нём дворянских детей обучали французскому и русскому языкам,арифметике, геометрии, истории, географии, закону божию, фехтованию, рисованию и танцам. Танцам за 100 р. в год обучал благородных юношей знаменитый механик Павел Борзантий. Он же обучал всем танцам и городскую молодежь. В 1804 г. пансионный дом, как увидим далее, преобразован в Сиротский дом, а с 1824 г. в дворянское воспитательное заведение. В 1816 г. рядом с редутом выстроен большой каменный дом под «главный корпус» больницы, в котором, однако, сама больница могла разместиться только в 1836 г. , а до этого корпус был предоставляем разным другим учреждениям. Сама же больница кочевала с места на место по чужим домам. Одно время была она даже в Мальшинском Инвалидном доме, который построен в 1808 г. Существовал в пушкинские годы в Рязани

дом Трудолюбия, построен в 1822 г., Тюремный замок (Балашовская гостиница) от бывшей Московской заставы направо, построен в двадцатых годах XIX в.

Вот застава и, чтоб каждый видеть мог,
В виде замка белокаменный острог
(*Полонский*).

Дом Н. Г. Рюмина – на углу ул . Полонского и Свободы. В этом доме он принимал у себя Александра I, Николая и наследника Александра II в 1837 г.

Пансионский дом, выходящий фасадом в городской сад.

Деревянный дом Хераскова с колоннами по фасаду, на углу Монастырской и Свободы.

Дом Благородного Собрания – на углу ул. Подбельского и Ленина, построен в 30-х годах XIX ст., в нём кроме собрания (клуба) помещено было дворянское Воспитательное заведение и приказно-служительсков училище.

Дом Крекшиной – двухэтажный каменный, теперь под общежитием студентов ВКСХШ. Дом существовал уже в 1834 г.

Дом духовной Семинарии, построен в 1812-16 г.

Дом 1-й мужской гимназии, куплеиный в 1808 г. дворянством у купчихи Кузнецовой. Гимназия открылось 27 ноября 1804 г., до покупки дома гимназия помещалась некоторое время в редутном доме и в деревянном доме, построенном Приказом.

Гауптвахта – на Советской площади.

Присутственные места – где помещается теперь фабрика «Победа Октября» и типография и, конечно, существовал архиерейский дом, начавшимся постройкой в половине XУП столетия и законченный постройкой III этажа в конце XVIII века.

Вот, пожалуй, и все дома, которые сохранились в Рязани от времени Пушкина.

Ввиду того,что селитьба на новых местах долго шла очень медленно, п. ч. Введенская, Мальшинская, Левицкая, Мясницкая, Приклонская, Садовая улицы были далеки от базара, то и в этом случае город пошёл навстречу населению. В 30-х годах XIX ст. для торговли были построены на Большом Астраханском тракте четыре каменных корпуса, которые и до сих пор зовутся каменными рядами. Это было невиданною роскошью по тому времени, п. ч. на Старом базаре и внутри города торговля велась ещё по старинке в амбарах, шалашах, на столах и стульях. Каменные ряды построены. Но город в сторону рядов двигался неохотно. И торговля в каменных рядах не развивалась. Конкурирующий с каменными рядами Новый базар, как более центральный, заставил торговцев-каменнорядцев бежать тоже на Московскую и Почтовку. Так торговля в каменных рядах не пошла и замерла, не успев развиться. Каменные ряды из торговых обратились в жилые, а некоторые номера их остаются в запустении и до сего времени. Пассивное сопротивление граждан к селитьбе на новые места сломил только большой пожар 1837 г., когда сгорел почти весь Старый город и тем заставил, наконец, погорельцев со старинных мест переселиться на свободные пустыри по новому плану. Большие пожары 1878 и 1883 гг. тоже способствовали уплотнению селитьбы на новых местах. Всего по статистическим данным 1837 г. (год смерти Пушкина) в городе Рязани было домостроений 1051, теперь же около 3500, т. е. увеличилось в 3,5 раза. Каменных домов в 1837 г. было из 1051 только 82, остальные 969 (93%) деревянные.

VIII.
ПРОМЫШЛЕННОСТЬ

Промышленность развита была в городе слабо. Слабее – некуда. В городе было всего 6 фабрик и заводов, из них – восковый свечной Коробова – 1, салотопенных – 4 (Ненашева, Кокина, П. Рюмина и Н. Рюмина) и 1 свечно-сальный – Ненашева. Но что эти заводы! На всех заводах было только 12 рабочих: на восковом – 4, на салотопенных на 3-х по 2 чел. и на 1 – 1 рабочий и на свечно-сальном – 1. Вырабатывалось на всех заводах продукции на 9 515 руб.

Сколько изделий вырабатывалось		На какую сумму	Количество рабочих
Восковый свечной Коробова	– 108 пуд.	на 1961 руб.	4
Салотопенный Ненашева	– 450 пуд.	на 1285 руб.	1
Салотопенный Кокина	– 750 пуд.	на 2145 руб.	2
Салотопенный П. Рюмина	– 270 пуд.	на 700 руб.	2
Салотопенный Н. Рюмина	– 750 пуд.	на 2142 руб.	2
Свечно-сальный Ненашева	– 486 пуд.	на 1285 руб.	1
Всего	– 2806 пуд.	на 9518 руб.	12

IX.

Далее, товарищи, мне хотелось бы дать Вам характеристику быта самого населения г. Рязани времени Пушкина, примерно, 30-х годов XIX ст. по классам (сословиям). Материала для такой характеристики очень много найдём мы в произведениях земляка Я. П. Полонского. В них отражает он ярко и дворянский, и купеческий, и мещанский быт и некоторые другие моменты жизни города.

Вот, отмечает он рязанский исторический вал, кое-где разрытый. Он –

Был твердыней земляной
Во оны дни, когда рязанцы
Бились с дикою ордой
(*Полонский. Анна Галдина*)
Подо мной таились клады,
Надо мной стрижи летали,
А внизу виднелись будни
С алебардой, мост да пара
Фонарей, да бабы в кичках
Шли ко всенощной с базара
Им навстречу с колокольни
Несся гулкий звон вечерний.
(*Полонский. Письмо к Музе*).

А вот как завиден и красочен для великого поэта по описанию Полонского (Письмо к Музе) разлив Оки с городского вала.

Помнишь, ты меня из классной
Увела и указала
На разлив Оки с вершины
Исторического вала.
(*Полонский. Письмо к Музе*).

Вид на весенний разлив Оки с вала – какая это действительно чудная картина. А по спаде вод как причудливо извивается величественная Ока среди луговой поймы. Есть что посмотреть. Есть чем вдохновиться поэту.

Дворян в Рязани в 1837 г. проживало 2835 чел. За исключением такого магната и вельможи, как Н. Г. Рюмин, быт их был несложен. В городе – дом с большими неуклюжими комнатами, оклеенными старинными обоями с купидонами. В доме: диванная, столовая, гостинная, детская, девичья. Много дворни. При детях няня Арина. Изразцовые печи. Освещаются комнаты сальными свечами местного производства купца Рюмина. Нагар со свечей снимался особым приставленным человеком. По стенам портреты прадеда, героя в красном кафтане с пудрой на зачесанных волосах и с тростью в руке. Счастливый прадед смотрит с пыльной стены и вечно улыбается. Бабушка сидит в креслах. Перед ней круглый, на одной трёхлапной ножке столик с тарелками изюма, пряников и грецких орехов. Дядюшка дома целый день не выпускает изо рта коротенького чубука с большой пенковою трубкой, с серебряным колпачком и такою же ковырялкой и т. д. и т. д. Вот время-препровождение дворянской семьи Пушкинского времени.

А вот как по произведениям поэта Полонского жили в Рязани мещане. Всех мещан в городе в 1837 г. было 3663 чел., самая большая группа.

Перед нами небольшой домик, с улицы обитый тесом, с невысоким крылечком под навесом. Из крылечка выходишь в темные большие сквозные сени. Виден сад, а из сада глядит на вас подсолнечник. Направо или налево комната. В ней диванчик с ситцевой подушкой, дубовый стол, деревянная скамья, а в переднем углу

полка или киот с иконами. На стене в деревянных рамках дешевые картины. Из сеней ведет лестница на чердак и в светелку.

Любимым занятием мещан было драться по воскресеньям и праздникам на кулачки. Дрались стена со стеной, против семинаристов и приказных, частичные бои были везде, а генеральные возле Мальшинской богадельни. Маленькие ребятки начинали. Выбежав вперед с той и другой стороны, они кричат: Давай-давай. Бой начинается. За ними вступали в бой взрослые:

Купцов в Рязани было 523. Все они – 3-й гильдии. Купеческую жизнь поэзия Полонского рисует в поэме «Анна Галдина».

Поглядите, как на горке у купцов
Много всяких огородов и садов;
Но дома их на запоре, как тюрьма,
Их светелки – это те же терема.
На – дворе собаки злые, по ночам
Они с лаем припадают к воротам;
На сараях – голубятни; от ворот
И по снегу и по грязи поворот –
Это значит, что хозяин по утрам
Ездит в церковь или в город по делам,
А в хоромах даже там, где есть паркет,
Нет ни книги, ни картины,ни газет;
Все искусство в задних комнатах, лишь там
Есть лубочные картинки по стенам,
На лежанке с петушками изразец,
В темной нише – изукрашенный ларец,
А где дети шевелятся и пищат,
Там валяется игрушечный солдат.
Тесны спальни, но кровати широки,
И горой на них лежат пуховики.
Одеяла – в клетку стеганный атлас,
Полог ситцевый, в углу иконостас –
Там желтеют складни дедов и отцов,
Блещут ризы потемневших образов;
И лампады в каждой горнице горят;
Всё пропитано тут запахом лампад;
Постным маслом и лекарственной травой,
Мятным квасом и семейной тишиной.

А вот как рисует Полонский жизнь купеческой женской молодежи. Дочь Галдина, Анна, живет в невысоком мезонине. Из окна виден сад:

В мезонине занавеска и кровать.
Нет дивана, кресел тоже не видать,
Только зеркальце, да с шашечной доской
Старый столик, да подушка с начатой
Тонкой, медленной работой кружевной,
Где булавочных головок сотни две
Расположено узором по канве;
Стул – и только; но немало образов
Золоченых густо-на-густо венцов,
Ярких яхонтов и крупных жемчугов,
Озаряемых лампадой в уголке,
Там, где ночью светлый круг на потолке.

Там же для назидания дочке, чтобы соблюдала себя в сохранности и целомудрии, красуется на стенах «Страшный суд» и что там, на страшном суде, ожидает «Блудную жену», «Как мыши кота хоронили», идут они попарно,задрав хвосты. А вот, «Колдун, который может из седых дряхлых барынь делать барынь молодых». А вот, гравюра чистой девы, высшй идеал целомудрия, с короной на голове. Из уст её вверх лента, и на ней возглас: «господи, спаси мя от сетей».

Так жили-были в пушкинские годы в Рязани дворяне, купцы и мещане. Для души спасения такие именитые граждане Рязани, как Мальшин и Рюмин Гаврил и потом сын его Николай Гаврилович, нажившие крупное состояни откупами, а более скромные купчики – торговлишкой, занимались благотворительностью и церковным строительством. И вот откупщик Мальшин строит богадельню и церковь на вновь отведенном Скорбященском кладбище, где находит себе почетное место упокоения на этом же кладбище у алтаря, в чине надворного советника, а другой откупщик, Гаврил Рюмин, за пожертвование на благо просвещения дома (пансионного, что примыкает к городскому сада) за участие в постройке дома Трудолюбия, Успенского и Рождественского соборов и нижнего (первого) яруса соборной колокольни, получает чин коллежского советника и орден Анны 2 степени, что дало ему и особенно сыну его, Николаю,

получившему чин тайного советника, при его богатстве жить вельможей и быть необыкновенным хлебосолом. В его доме проездом останавливался два раза Александр I, Николай I, императрица Александра Федоровна, наследник Александр II , а какие устраивал он в Рюминой роще для граждан гулянья с иллюминациями и фейерверками, оркестрами музыки в разбросанных по роще беседках. Теперь от той роскоши, что была в Пушкинское время в Рюминой роще, ничего не осталось. Деревья многие повырублены, а многие пали от старости, от цветников остались только курганы. Пруды в самой роще спущены, беседки уничтожены, дом и концертный зал сгорели в 1902 году.

За магнатами тянулись к пожертвованиям на храмы, на иконы, колокола, лампады и более мелкие торгаши Осминины, Кузнецовы, Ненашевы, Коробовы, Кокины, Рюмины купцы и др.

Молодежь, глядя на стариков,занималась богомольем, участвовала в церковных ходах, в посещении церквей и даже в зимнее время. Всю зиму каждый праздник по церквам.

Ты шляешься: то у Ильи пророка,
То у Николы, то идёшь в собор.
(*Полонский*).

Очень характерное выражение употребляет поэт для характеристики религиозного проявления чувств у молодежи «шляешься». А это верно. Храмы служили для моледёжи местом свиданий, встреч и провожаний. В храмах любовались голосистыми дьяконами и очаровательными попами. Таковым в Рязани был некто, отец Стефан, из церкви Николы дворянского. Полонский сам увлекался отцом Стефаном, которого он очень красочно описывает в своях статьях – «Школьные годы».

«Презренный катехизис Филарета преподавался старшим священником, ц. Николы дворянского, отцом Стефаном. Уроки его почти ничем не отличались, но это был такой красавец, каких я редко встречал на веку своем (пишет Полонский, когда ему было уже под 70 лет). У него был такой приятный тембр голоса, что его заслушивались, когда он в церкви читал евангелие или пел молитвы своим тенорком. Его походка, его тёмные волосы, его щегольская ряса, его манеры, его улыбка – всё изобличало в нём что-то в высшей степени уравновешенное. Между всеми рязанскими попами он был джентльмен в полном смысле этого слова. Во всей его натуре была какая-то своеобразная неуловимая гармония. Любой художник почёл бы за великое счастье списать с его головы голову пророка или апостола. Но тогда в Рязани не было никаких художников, а о фотографии даже и не гадал никто.

Неотразимо привлекательна была библейская, молодая красота его, зычный голос, величественная простота, легкая, почти неслышная походка, не скажу и ум, потому что не нужно было иметь много ума, чтобы в то время казаться умным в глазах рязанского обывателя.

Но, разумеется, рязанская городская молодёжь не вела совершенно аскетического образа жизни. Научившись у Павла Борзинтия и других тогдашних знатоков танцам, молодёжь веселилась, плясала мазурки, кадрили, лансье, в первые годы пушкинской эпохи в Редутном доме, а потом в благородном собрании и на семейных вечерах.

Стоит остановиться на быте дворовых. Их в 1837 г. по статистическим данным было 2472 человека. Быт и жизнь их известны. Иван подай барину трубку, набей трубку, подай то-то, то другое. Повернешься не так – бьют, не той ногой встал барин – бьют. Это слуги на все руки.

В понедельник
Савка мельник,
А во вторник,
Сашка шорник,
С середы до четверга
Савка в комнате слуга,
Савка в тот же четверток
Дровосек и хлебопек.

Чешет в пятницу собак,
Свищет с голоду в кулак,
В день субботний всё скребет
И под розгами ревёт.
В воскресенье Савка пан –
Целый день, как стелька пьян.

А вот дворовые девушки сидят за рукоделием. Плетут кружева, перебирая коклюшки. Барыня задала им уроки. За невыполнение их девушки несут наказания.

Здесь тягостный ярем до гроба все влекут;
Надежд и склонностей в душе питать не смея;
Здесь девы юные цветут
Для прихоти развратного злодея;
Опора милая стареющих отцов,
Младые сыновья, товарищи трудов,
Из хижины родной идут собою множить
Дворовые толпы измученных рабов.
(*Пушкин. Деревня*)

X.

Духовенства и др. сословий в Рязани в 1837 г. было 797 чел. Духовенство – богомолец за прощение грехов, а там – в загробной жизни – за райское житие.

В Рязани под председательством епископа существовало в пушкинские годы **библейское общество.** Задача общества – распространение книг Священного писания. В состав его входили два вице-президента: архиепископ Сергий и коллежский советник Кропотов. Директорами были: колл. советник Оболенский, ректор семинарии Спасский, архимандрит Иероним, смотритель 2-го духовного училища – кафедральный протоиерей Полянский, инспектор Полотебнев, иеромонах Аркадий и губернский прокурор Озерский. Участвовало в обществе всё духовенство. Членами были губернатор, директор гимназии Татаринов, смотритель уездного училища Вознесенский и др. ***Деятельность рязанского библейского общества ревизовавшими его в 1821 г. пасторами англиканской церкви Пактерсоном и Гендерсоном признана удовлетворительной. Рязанское отделение, хотя и не имеет постоянных заседаний, но, что книги священного писания старанием преосвященного Сергия приводятся в употребление и денежные приношения не прекращаются. Собрано в названном году 300 руб. серебром и 100 полуимпериалов.***

XI.

Среди многочисленных учреждений г. Рязани времени Пушкина необходимо отметить деятельность, цели и задачи и их выполнение Приказом Общественного Призрения. Приказ ведал пользы и нужды населения. Он ведал больницы, аптеки и школы, богадельни, приюты, содержал редут, имел театр, качели и др. увеселительные учреждения. Для извлечения доходов содержал театр или сам, или сдавал его, а равно и буфет при нём, в аренду частным лицам, продавал игральные карты, имел свой оркестр и и даже кирпичный завод.

Интересна сама по себе структура Приказа. Управление в Приказе считалось коллегиальным: Губернатор, непременный член и три заседателя от общества: 1 от дворянского, 1 от купечества и 1 от поселян. Губернатор председательствовал, непременный член – ведал делопроизводство. Он заботился о том, чтобы в делопроизводстве всё было оформлено, чтобы закон не был нарушен. Заседателю от дворянства поручался общий надзор за заведениями приказа, что соответствовало значению выбравшего его благородного дворянского сословия. Заседателями от купечества, как лицу коммерческому, денежному, давались поручения получать с почты денежные пакеты, заседатель же от поселян ограничивал свою деятельность тем, что по безграмотности своей прикладывал к журналам Приказа копченую печать с надписью: «Сельский заседатель» – имя рек. Кроме того, на последнего, как рабочую силу, возлагались обязанности переносить из казначейства в приказ и относить обратно денежный ящик прика-

за при ревизии и взятие денежных сумм на текущие надобности.

Так как равноправность (при равенстве по закону) между членами приказа в жизни не существовала, то члены приказа, прибывали в приказ в равное время сообразно занимаемому рангу; заседатель сельский в 8 час. и сидел в передней, заседатель от купечества немного позже, дворянский заседатель в 11 час., а губернатор в 12 часу. Подписывали журналы также по рангу губернатор, потом непременный член, дворянский заседатель, купеческий и сельский последними. Нередко сельский заседатель дрожащею рукою ляпал свою печать так высоко, что приводил в полное замешательство остальных по тесноте в подписях.

Вся власть при таком коллегиальном управлении, конечно, сосредотачивалась в руках губернатора. Он в своем лице выражал единолично то, что должна выражахь коллегия. Но ни у кого не являлось никакой охоты добиваться своих законных прав. Никакого интереса не было настаивать на выполнении законная прав и портить через чужие дела личные отношения. Поэтому члены коллегии всегда были согласны. За длинный период существования приказа было только три случая разногласия: несогласные скромно уклонились от подписания журнала. Особое мнение подано только один раз при самозащите. Один из членов обвинялся в растрате. Вот, в свое оправдание он и приложил особое мнение.

Приказ содержал по состоянию на 1837 г.: 2 больницы – одну для бедных неимущих на 30 коек, учрежденную ещё в 1781г., вторую – военную на 60 человек, учрежденную в 1821г. Помещалась в самом здании приказа. Инвалидный дом Мальшина, построен в 1808 г. Женскую богадельню на 50 человек. В ней призревались старухи преклонных лет и не могущие работать. Дом умалишенных учреждён ещё в 1781 г. на 38 человек. Смирительный работный дом – размещался в здании тюремного замка. Приют для несчастно-рожденных детей, подкидышей, учреждён в 1804 г. Дети в нём не воспитывались, а отдавались на руки кормильцам с платою до 1829 г. по 3-5 руб. в месяц на человека, а с 1829 г от 2 до 4 руб. Всех подкидышей за год бывало в среднем 96 человек. Мальчики содержались за счёт приказа до 8 лет, а потом отдавались в военные кантонисты.

Театр был учреждён приказом с первых лет его деятельности. Здание театра было деревянное и находилось в Новинской слободе за Девичьим монастырём. Это – на окраине, но вовсе недалеко, когда почти весь город сосредотачивался в местности, так называемого, Старого базара с слободками. В Новинской слободе у церкви Вознесения стояли вперемежку с ямскими и дома бояр Нарышкиных, и Милославских, дворы стольников, «рязанцев» (приказных людей), дворы монастырские, духовенства, гулящих людей и двор скомороха Демки Павлова, сына Смородины.

Помещение в театре для публики расположено было так: по бокам нижнего этажа было 4 ложи, по две с каждой стороны. Далее шли особые отделения на несколько лиц, называемые тамбурами. В середине был партер.

Первый этаж (бельэтаж) имел 17 лож. Верхний этаж имел также по бокам ложи, а в середине раек. Представления были каждую неделю, за исключением великого поста, всего в сезон примерно 45 представлений. Не в счёт шли бенефисы актеров, актрис и музыкантов. Механик Павел Борзинтий и здесь принимал участие. Он снимал на откуп верхний этаж и от себя торговал билетами. Артисты приглашались по договору с приказом. Есть сведения, что некоторое время такой договор у приказа был заключен с отпущенною вечно на волю дворовою девкою Матреною о «бытии ей в театре для представления комедиев, опер, драм, трагедиев и проч. с получением 100 руб. сверх оных о дачи ей одного представления – бенефи-

са». При ней театральная труппа состояла из 15 человек, из них актрис 5 с жалованьем 60 руб., 90 и 100 руб. в год; актеров 10 с жалованьем 10, 30, 50,70, 65, 100 в 120 руб. в год. При театре состояли два живописца (декоратора) с жалованьем в год по 75 руб. Гардероб полагался от Приказа. Платье для театра выписывалось из Москвы, например, в 1792 г. выписано женское платье саржевое белое с полосками и красками серебряными. Из опер ставилось на сцене «Дианино дерево».

Некоторое время театр в Рязани держал антрепренер Греков.

В 1810 году театр сдавался разным приезжим артистам и фокусникам. Так в этом году выступал в театре с представлениями: оптикус Берггард, уплачивая с каждого представления Приказу 25 руб.

Вероятно, с перерывами, но театр существовал в Рязани и в 30-х годах. Об нём Полонский упоминает в своей повести Анна Галдина, называя помещение театра бараком, а актеров доморощенными.

Вот застава и, чтоб каждый видеть мог
В виде замка белокаменный острог;
Вот общественная баня и кабак,
Вот базар и суд уездный в барак,
Где идёт теперь игра среди кулис
Доморощенных актёров и актрис.

Конечно, таким театром с вечно отпущенною дворовою девкою Матреной едва ли бы мы удовлетворили избалованный вкус Пушкина. Но, чем богаты, тем и рады. Не во многих городах того времени были и такие театры. Настоящий каменный театр построен в 1862 году.

XII.

Во дни веселий и желаний
Я был от балов без ума:
Верней нет места для признаний
И для вручения письма.
Люблю я бешеную младость,
И тесноту, и блеск, и радость,
И дам обдуманный наряд,
Люблю их ножки, только вряд ли
Найдете вы в России целой
Три пары стройных женских ног,
Их долго я забыть не мог
Две ножки.....Грустный, охладелый,
Я все их помнил и во сне,
Они тревожат сердце мне.

Пушкин был большой женолюб и поклонник женской красоты. 29 ноября 1815 г., когда он был в лицее, 15 лет, он был страстно влюблен в Бакунину, Екатерина Павловна Бакунина приезжала в лицей к учащемуся с Пушкиным в лицее брату, вот, увидев ее, и воспылал к ней платонической любовью и признавался, что он был счастливейшим в мире, когда 5 минут видел её. Вот как сам он характеризует свою влюбчивость в письме к Зубкову 1826 г. Письмо это находится сейчас на Пушкинской выставке Музея. Пушкин пишет Зубкову о содействии ему в сватовстве к Софи, воспитаннице Апраксиной. Зубков был женат на другой воспитаннице Апраксиной, вот почему и обратился к нему Пушкин. Он знал, что к ней пылал любовью уже более двух лет некто Пенин, но сватовство своё он все откладывал до Фоминой. «А я, – пишет Пушкин, – раз видал её в кресле, второй – на бале, в третий пишу тебе: сватай – женюсь».

По поводу стихов своего друга кн. Вяземского, посвященных им м-ль Россети, Пушкин пишет ему в стихотворении «Её глаза».....Да.

«*Она мила, скажу между нами*»

Но глаза рязанки «моей Олениной» очаровательней.

«*Но сам признайся, то ли дело,*
Глаза Олениной моей.
Какой задумчивый в них гений,
И сколько детской простоты,
И сколько томных выражений,
И скольно неги и мечты.
Потупит их с улыбкой Леля –
В них скромных граций торжество,
Поднимет – ангел Рафаэля
Так созерцает божество.....»
(*Пушкин*).

В самой Рязани женолюбу Пушкину было бы на что посмотреть во время дворянских балов и вечеров. Об очаровательности рязанских женщин Пушкинского времени мы имеем свидетельства очевидцев – людей, перевидавших на балах и вечерах много женщин во время путешествия Александра II по России в бытность его наследником в 1837 г., в самый год смерти Пушкина. В Рязани для наследника и его свиты был тогда устроен 16 августа 1837 г. бал в Рюминой роще в загородном доме Н. Г. Рюмина, где наследник очаровывал всех своим приветствием и ласкою и был в свою очередь очарован рязанским женским обществом.

Флигель-адьютант наследника Юрьевич 16 августа 1837 г. непосредственно после бала писал из Рязани Вильегорскому, что «бал в Рязани хоть куда, по дамскому обществу напоминает Пензу, так много молоденьких хорошеньких лиц.

Великий князь танцевал с губернаторшей Прокопович-Антонской и с её сестрой; с Масловой, Кутыкиной (обе хорошенькие) и с здешней помещицей, фрейлиной Кикиной, недавно сюда приехавшей. Ещё одна молоденькая, Казначеева, отличалась на бале. Бал дан в загородном прекрасном доме Рюмина, а в городском мы помещаемся».

Об этом Рязанском бале Юрьевич не раз вспоминал в других письмах и особенно о рязанском дамском обществе. Балы и другие увеселения давались во всех губернских городах, куда прибывали дамы со всей губернии, но и «на избалованные глаза» они не встречали более приятного женского общества и в нём настоящих русских красавиц, как в Пензе и в Рязани.

В дорожном письме своем от 8 сентября, когда путешествие наследника по России заканчивалось и после Рязани посещено было еще несколько городов, Юрьевич из Одессы не переставал петь дифирамбы в похвалу рязанских дам.

На одесском богатом бале множество было приглашенных всех сословий, – пишет он, – но, примечательно, ни одного женского порядочного лица не было на бале; на глаза наши избалованные Пензою, Рязанью и вообще русскими красавицами.

И это не мое замечание, – добавляет Юрьевич, – и мой великий князь тоже привык видеть русских красавиц.

И вот, если бы Александр Сергеевич Пушкин попал на такой бал

И наших женщин увидал,
Он им писал бы мадригалы

и его творчество увеличилось бы на целый том.

XIII. КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ

Мы все учились понемногу
Чему-нибудь и как нибудь,
Так воспитаньем, слава богу,
Унас немудрено блестнуть.

– пишет Пушкив в «Евгении Онегине», разумея здесь учебу в лицее.

Такая характеристика должна быть ещё более применима к тем учебным заведениям, которые существовали у нас в Рязани времени Пушкина. А в Рязани в 1837 г. учебные заведения существовали таковые:

1. гимназия, открытая в 1804 г., преобразована из Главного Народного Училища.
2. При ней благородный пансион,
3. Уездное училище – открыто в 1805 г., а до этого оно называлось Малое Народное училище.
4. Приходское училище, открытое ещё в 1786 г.
5. Духовная семинария – существовала с Петровских времён.
6. Духовное училище – с 1820 г.
7. Частный пансион для благородных девиц на 27 человек.
8. Дворянское воспитательное заведение, в котором жило 50 человек бедных дворян; обучались они в гимназии и уездном училище.
9. Чертежное отделение, где воспитывалось 12 чел.; учились в Чертежном отделении архитектуре и землемерии.

10. Училище приказно-служительских детей, в нем обучались 35 чел. для подготовки на службу в Присутственные места.

11. Дом Трудюдобия и призрения для неимущих воспитанников обоего пола.

А всего в губернии было в 1837 г. – только 37 учебных заведений, в них 4612 учащихся, из коих 2707 ч. л. обучались в духовно-учебных заведениях.

При Лицее, как Вы помните, были публичные испытания, на одном из таких публичных испытаний Пушкин читал свою оду «Воспоминания о Царском селе», а на выпускном – «Безверие». Публичные испытания были, очевидно, общим явлением в учебных заведениях Пушкинской эпохи. Были они и в Рязани – в гимназии и семинарии. На такие испытания приглашались знатнейшие персоны в городе. При этом акты отмечают, что посещались такие испытания публикой усердно и с полным сочувствием. Бывали на актах: губернатор, губернский предводитель, благородное дворянство, знатное духовенство и др. разного рода знатные граждане На этих испытаниях произносилшоь речи, кто-нибудь из учеников читал «О пользе наук и влияния их на благосостояние общественное, с изъяснением при том того величайшего благоденствия, какое оказано всемилостивейшим государем через открытие гимназии. Ещё кто-нибудь читал на французском языке об употреблении этого языка в европейском государстве при важнейших международных сношениях, о необходимости его изучения в просвещенном обществе. Потом спрашивали учеников. Затем,читалась речь на немецком языке, играла музыка, раздавались награды ученикам. Особою пышностью отличались публичные диспуты в Духовной семинарии. Диспуты там была частые – каждую неделю и публичные – 4 раза в год. К публичней диспутам готовились по нескольку месяцев. Одни ученики, они звалиоь «дефензоры» (защитники), готовились защищать какую нибудь мысль, а другие «оппоненты» (прекословщики) готовились к возражениям. За несколько дней до диспута на громадных листах писались и раскрашивались тезисы – мысли, о которых будут спорить. Листы рассылались по всем знатным и почетным лицам города с приглашением их полюбоваться подвигами словопрения. Семинарский зал для диспутов убирался зеленью. Семинарские певичие вместе с архиерейскими готовили разные духовные концерты и светские кантаты. Приглашалась музыка. Ставились нередко драматические произведения. Иногда дефензоры (защитники) и оппоненты изображали собою греческих богинь. Тогда на них надевали белые кафтаны с крыльями, пудрили, завивали и проч. Во время диспута они стояли на кафедрах.

Во время антрактов между речами прекословщиков хорами певчих пелись кантаты, с оркестрами разыгрывались на музыкальных инструментах какие-нибудь пьесы. После диспутов избранных гостей и всех учителей угощали. Ученикам в такие дни давали улучшенную порцию и вместо традиционных

of, of semper	горох
quotiana	каша
miveria	наша

выдавали по калачу, а для тех, у кого в классе был диспут, даже давался обед с жареным. Дефензорам и оппонентам владыки дарили по полтиннику, а когда и больше, смотря по тому, насколько удачно проходил диспут. Кроме диспутов в семинарии справляли престольные праздники в семинарской церкви, майские рекреации, именины владык и т. п. На всех таких праздниках произносились обычно речи на русском, латинском и греческом языках, читались стихотворения, оды, которые отличаются особою насыщенностью, Вот, например, как чествовали в семинарии епископа рязанского Феофилакта; читались ему приветствия на латинском языке: *oratio habita discipuli theolocfoce,* на греческом языке: *πανιε ξωτατε δεσποτα* и на русском языке продеклами-

рована длиннейшая ода. Приводим для образца только конец её:

Феофилакта мы сратая
Отца нежнейшего в нём зрим,
Его щедротой дух питаем,
Живём и дышим им одним.
Возвысьте, музы, глас свой в песни,
Благословите дар небесный
Народы отдаленных стран
Да слышат славы гласы громки.
И скажут поздние потомки:
О коль счастлива ты, Рязань.

А вот Пушкин пишет послание к Чаадееву. Приводим выдержку для сравнения:

Товарищ, верь: взойдет она
Заря пленительного счастья,
Россия вспрянет ото сна,
И на обломках самовластья
Напишут наши имена.

Есть ли какая либо разница. Я думаю, для этого не нужно даже учиться в семинарии, чтобы понять, что тут два стиля – ложноклассический в подражание Державину и Пушкинский – реалистический.

Но и сам Александр Сергеевич, идя впереди своих современников, в этом своем послании к Чаадаеву отстаёт от нашей эпохи. Теперь у нас уже не Россия, а Союз Советских Социалистических Республик и не звезда или заря взошли над страной Советов, о чём мечтал 100 лет назад Пушкин, а солнце красное, радостное, животворящее светит над всей страной. Радостью, богатым творчеством, наукой, искусством крепнет и ширится наша страна. Вместо самовластья у нас в стране живёт великая Сталинская Конституция.

Поэтому, кончая свой доклад, хочется вспомнить, что-нибудь и Пушкинское, но более соответствующее духу вашего времени. И как будто в этот час, когда вся страна готова чествовать100-летие смерти великого национального поэта – А. С. Пушкина, творца русского языка, родоначальника русской литературы, обогатившего мир художественными произведениями, вполне будет созвучно нашей Сталинской эпохе, созвучно нравам современного социалистического общества (когда жить стало лучше, жить стало веселее) вспомнить «Вакхическую песню» Пушкина :

Что смолкнул веселия глас?
Раздайтесь, вакхальны припевы!
Да здравствуют нежные девы
И юные жены, любившие нас!
Полнее стакан наливайте!
На звонкое дно
В густое вино,
Заветные кольца бросайте!
Подымем стаканы, содвинем их разом!
Да здравствуют музы,
Да здравствует разум!
Ты, солнце святое, гори!
Как эта лампада бледнеет
Пред ясным восходом зари,
Так ложная мудрость мерцает и тлеет
Пред солнцем бессмертным ума.
Да здравствует солнце, да скроется тьма!

Народы страны Советов изливают свою скорбь о поэте в коллективном творчестве:

Дорогой товарищ, Пушкин,
Жаль, что с нами не живешь.
Написал бы нам частушки,
Чтобы пела молодежь.

Ив. Проходцов

ПРОХОДЦОВ Иван Иванович (4.5.1867 – 13.6.1941) – хранитель рязанских древностей.

Если бы И. И. Проходцов написал только монографию «Рязанская губерния в 1812 г.», его имя всё равно вошло бы в историю исторической науки. Труды историка хорошо известны любителям краеведения, чего нельзя сказать о его биографии. Она плохо известна даже специалистам.

Иван Иванович Проходцов родился 4 мая 1867 г. в с. Копнино Сапожковского уезда в семье псаломщика. По окончании Сапож-

ковского духовного училища, Иван в июле 1881 г. подал прошение ректору Рязанской духовной семинарии В. И. Гаретовскому с просьбой допустить его к вступительным экзаменам, которые им были успешно сданы. Отучившись 6 лет, Проходцов закончил семинарию по второму разряду в июле 1887 г. Атмосфера этого учебного заведения оказала влияние на мировоззрение будущего историка. В семинарии приветствовался интерес к родной старине, ведь и сам В. И. Гаретовский немало потрудился на ниве церковной истории.

Проходцов поступил канцелярским служащим в духовную консисторию в 1894 г. Позже он стал казначеем консистории и прослужил до 1903 г., когда перешёл младшим помощником в канцелярию рязанского губернатора. Прослужив около двух лет, Проходцов уволился в отставку, но уже в июне 1905 г. поступил счётным помощником в казенную палату. Усердный и толковый чиновник приглянулся последнему рязанскому губернатору Н. Н. Кисель-Загорянскому, который в 1914 г. затребовал Проходцова для исполнения обязанностей правителя своей канцелярии, а в январе 1915 г. Иван Иванович был официально утвержден в данной должности.

Проходцов был связан с губернским статистическим комитетом, действительным членом которого стал в 1900 г., а секретарем – в 1903 г. Помимо этого он был секретарем кустарно-промышленного комитета (с 1904 г.) и делопроизводителем губернского распорядительного комитета (с 1907 г.).

Наделенный талантом художественного слова Проходцов пробует себя на литературном поприще. Его стихи и проза раннего периода посвящены христианской тематике и легендарным событиями из церковной истории. Сказ «Рязанский Богородицкий архиерейский дом», опубликованный в «Рязанских епархиальных ведомостях», – одно из лучших его сочинений. Будучи избранным 20 марта 1891 г. членом-сотрудником Рязанской ученой архивной комиссии (действительным членом он стал 18 октября 1892 г.), Проходцов много внимания уделяет разработке местной церковной истории. Помимо чтения многочисленных рефератов на страницах «трудов» комиссии публикуются собранные материалы и его исследования о прошлом Явленского и Спасского Зарецкого монастырей, дворца Олега в Рязани, рязанского архиерейского подворья в Москве.

Большое влияние на дальнейшее формирование общественных и научных взглядов молодого исследователя оказало сотрудничество с представителями старшего поколения рязанских историков – А. В. Селивановым и, особенно, А. И. Черепниным. Последний в 1896 г. привлек Проходцова к участию в археологических раскопках. После этого археология прочно вошла в жизнь нашего героя. Его перу принадлежат дневники раскопок Осовских курганов, могильников «Закопище» и Курманского, многочисленные неопубликованные рефераты.

Помимо археологии, Проходцов в рефератах и статьях большое внимание уделяет предбрачным обычаям рязанских крестьян, биографическим очеркам и воспоминаниям (архиепископ Алексей (Титов), И. В. Добролюбов, А. Н. Левашов, А. Д. Повалишин, В. С. Праотцев, М. Е. Салтыков-Щедрин), истории образования в крае, вопросам археографии, помещичьему хозяйству Полонских в первой половине XVIII в. и другим вопросам. Стоит сказать, что с начала 1900 гг. в научных публикациях Проходцова начинает звучать экономическая тема, которая станет сферой его научных интересов до конца жизни. В начале XX в. меняется и тематика литературных сочинений Проходцова. В его рассказе «Кошмар», напечатанном в 1908 г. в «Рязанском вестнике», главным героем выступает революционер Рахметов, нещадно критикующий нравственные пороки современного ему общества.

В «трудах» комиссии Проходцов публикует и статьи под внешне благонамеренными названиями – «Наследник цесаревич Александр Николаевич в Рязанской губернии в 1837 г.» и «О пребывании великого князя Михаила Павловича в Рязанской губернии в 1837 г.». Наряду с традиционной для того времени апологетикой в адрес царственных особ Проходцов описывает приготовления местных гостей к визиту высочайших гостей, напоминающие яркие сцены подготовки к приезду «ревизора» из бессмертной гоголевской комедии. Откликнулся Проходцов и на приезд Николая II в Рязань в 1914 г.

Главное достижение научной биографии И. И. Проходцова – монография «Рязанская губерния в 1812 г.». В свет вышло лишь два тома – в 1913 и 1915 гг. Основное внимание в них уделялось внутренней жизни губернии во время Отечественной войны: материальным тяготам и налогам, рекрутским наборам, медицинской помощи раненым и т. д. Третий том труда, полностью готовый к печати, так и не дошел до читателя в связи с разразившимися в феврале 1917 г. революционными событиями. Он целиком был посвящен участию рязанцев в боевых действиях, давая подробные сведения об отдельных отличившихся земляках.

Проходцов не остался в стороне и от организационной работы в комиссии. Он был одним из первых экскурсоводов по музею, разбирал архивные дела, осматривал церкви, составлял обзоры деятельности комиссии за 15 и 25 лет. Проходцов участвовал в работах комиссий по изданию сочинений А. Д. Повалишина, составлению ответа на обвинения Д. Я. Самоквасова, по собиранию этнографических материалов. Проходцов стал первым хранителем исторического архива, возглавляя его в течение 12 лет (22 февраля 1897 г. – 17 ноября 1909 г.). Он был последним правителем дел комиссии (6 ноября 1905 г. – 23 ноября 1918 г.).

На гребне революционных событий 1917 г. Проходцов стал правителем канцелярии губернского комиссара Временного правительства, членом губернского исполнительного комитета. С октября 1917 г. по февраль 1918 г. он редактировал газету «Рязанская жизнь» (с декабря совместно с Ф. Е. Кутеховым). Установление Советской власти Проходцов не принял, но открытым оппозиционером не стал. Он работал в советских статистических органах, а в 1922-1927 гг. – в статистических отделах различных учреждений. После увольнения по сокращению штатов в 1927 г. Проходцов в течение ряда лет перебивался случайной работой.

В годы гражданской войны Проходцов внес большой вклад в спасение архивов, гибнувших после упразднения ведомств царского времени. С 1 февраля по 16 июня 1919 г. он входил в коллегию при уполномоченном Главархива, был членом Совета при уполномоченном Главархива (11 сентября 1919 г. – 11 сентября 1920 г.). С 16 июня 1919 г. и по 15 мая 1921 г. Проходцов был делопроизводителем губернского управления архивным фондом. С открытием в 1920 г. Общества исследователей Рязанского края Проходцов становится его активным членом. Среди тем сообщений и готовившихся исследований, преобладали темы по истории края в эпоху феодализма, первой русской революции. 6 июля 1926 г. начала свою работу комиссия по изучению материалов знатных уроженцев края, председателем которой стал Проходцов. В планы комиссии входило издание биографического словаря и ряда отдельных монографий биографического характера. Проходцов готовил к печати книгу об А. И. Черепнине, своем учителе в деле археологии. Издать ее так и не удалось. Начались гонения на краеведов. «Великий перелом» в 1929 г. коснулся и местной истории: партия поставила задачу преодолеть «локальность» в изучении прошлого. Один вождь, одна партия, один народохозяйственный план, одна концепция истории.

Железная логика. Летом 1929 г. Проходцову ещё удалось принять участие в раскопках на территории Рязанского кремля, а через несколько месяцев он оказался в тюрьме. 22 марта 1930 г., дав подписку о невыезде, он был освобожден до решения суда. Процесс по делу рязанских краеведов состоялся 2 июня 1930 г. Найти сколько-нибудь серьезных поводов для обвинения не удалось, и Проходцову был вынесен оправдательный приговор за отсутствием состава преступления. Приговоры на аналогичных «процессах краеведов» в других регионах России были куда более суровыми.

Оправданному историку нашлось место в окружной плановой комиссии, которая была вскоре ликвидирована. После этого Проходцов служил статистиком в крахмалопаточном тресте в 1931-1934 гг. Уволенный по сокращению штатов он вернулся к краеведческой работе, будучи зачисленным 16 февраля 1935 г. ученым секретарем Рязанского бюро краеведения. В ходе работы в бюро Проходцов пишет исследование «Хозяйственная и административная власть помещика по материалам архива кн. Долгоруковой», которую прочел на заседании бюро 5 октября 1936 г. Эта работа – попытка вписаться в тематику, определяемую конъюнктурой времени. В ней, а также в написанной тремя годами позже работе «Рязанская область в XVI-XIX ст.», Проходцов провозглашает необходимость «воспитывать молодое поколение на ненависти к «доисторическим чудовищам», называемым помещиками. Выдержки из речей И. В. Сталина, «Истории ВКП (б). Краткого курса» красноречиво свидетельствуют о желании Проходцова доказать свою лояльность по отношению к власти.

18 июля 1936 г. Проходцов был избран секретарем «пушкинской» комиссии при краеведческом музее. На его плечи легла вся работа по подготовке 100-летнего юбилея кончины А. С. Пушкина. Проведя огромную подготовительную работы, Проходцов разработал план проведения торжеств и выставки, составил методические рекомендации по размещению экспозиций, указания для экскурсоводов по раскрытию темы, планы экскурсий, рекламные листовки для населения. Посетители по достоинству смогли оценить выставку, распахнувшую свои двери 12 января 1937 г.

За несколько дней до открытия выставки бюро краеведения было ликвидировано, и 1 января 1937 г. Проходцов был переведен на должность научного сотрудника Рязанского краеведческого музея. Здесь он проработал (с трехмесячным перерывом в 1938 г.) до конца жизни. Под эгидой музея Проходцов провел обследование Солотчинского монастыря (1937 г.), культовых построек Касимова (1939 г.). Констатировав аварийное состояние архитектурных памятников, он настаивал на их реставрации. Большой вклад внес Проходцов в изучение Вожской засечной черты, изучением которой занималась экспедиция под его руководством в 1939 г.

Историк Отечественной войны 1812 года И. И. Проходцов скончался 13 июня 1941 г., накануне начала новой Отечественной войны. Выходец из бедной семьи, всему, чего он достиг, Проходцов был обязан только себе, своему упорству и трудолюбию. Пиком его научной востребованности стала деятельность в качестве одного из лидеров губернской ученой архивной комиссии. Судьба историка в Советское время полна противоречий. Жизнь часто ставила перед беспартийным Проходцовым тесты на «выживаемость» в условиях постепенного «удушения» краеведческого движения. Ему нередко приходилось идти на компромисс, дабы иметь возможность заниматься любимым делом. Потомкам остается понять цену этого компромисса и извлечь уроки из судьбы одного из видных представителей рязанского краеведения.

Виталий Толстов, Павел Трибунский.

С сайта «Рязанская старина»

РЯЗАНСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



УДК 94(47): 929.7: 930.2
ББК 63.214-2
Отечественная история, источниковедение: дворянские роды

ОСНОВНЫЕ ГРУППЫ ДОКУМЕНТОВ ДЕЛОПРОИЗВОДСТВА, ХРАНЯЩИЕСЯ В ФОНДЕ РЯЗАНСКОГО ГУБЕРНСКОГО ДВОРЯНСКОГО СОБРАНИЯ

И. Ж. Рындин

Анализ состава дел фонда Рязанского дворянского собрания в Государственном архиве Рязанской области (фонд 98). Рассмотрение основных делопроизводственных документов по доказательству дворянского достоинства. Выявление стандартного состава документов дворянских дел. Анализ дворянской родословной книги Рязанской губернии.

Ключевые слова
Рязанское дворянское собрание, служилое сословие, Дворянская родословная книга (ДРК), рязанское дворянство, дворянские сказки, однодворцы, родословные росписи, дворянское достоинство, рододоказатель

В настоящей статье обратимся к анализу групп делопроизводственных документов, хранящихся в фонде 98 Рязанского дворянского собрания Государственного архива Рязанской области (ГАРО) и содержащих генеалогическую информацию о рязанском дворянстве.

Все документы Рязанского дворянского собрания можно разделить на семь групп: 1) общие документы коллегиального характера (журналы, протоколы); 2) делопроизводственные документы (реестры, описи, книги входящих и исходящих бумаг); 3) деловая переписка; 4) дела о выдаче справок и копий документов; 5) финансовые документы; 6) личные дела чиновников канцелярии; 7) документы социального характера (родословная книга, дворянские списки, дела о дворянстве с доказательствами дворянского достоинства.

Кроме того, из дворянских дел можно выделить документы, специально создаваемые для получения необходимой информации, и материалы, предоставляемые для доказательства дворянского достоинства.

Все документы, подаваемые в Дворянское собрание, делятся на три группы.

1. Документы XV – XVII вв., подлинники которых хранились в дворянских семейных архивах: жалованные, ввозные, кормленые, послушные грамоты, выписи из писцовых и переписных книг и т. д.

2. Копии с дел Вотчинной коллегии. Указ Герольдмейстерской конторы от 3 декабря 1785 г. освободил ее от необходимости обращаться в Вотчинную коллегию за справками, поскольку «назначенные в числе неопровергаемых доказательств указы на дачу земель или деревень, на пожалование из поместья в вот-

чину, купчие, закладные, рядные и духовные о дворянском имении доказательства каждый помещик иметь должен» [1]. При отсутствии у дворянина этих документов ему самому разрешалось обращаться в те учреждения, «где о его имении дела в производстве были» [2]. Поэтому все представленные в Дворянское депутатское собрание копии дел вотчинной коллегии относятся к периоду между объявлением Манифеста о вольности дворянству и указом от 3 декабря 1785 г.

3. Копии дипломов и решенных дел Герольдмейстерской конторы о подтверждении или получении дворянского звания, копии справок Разрядного архива, включающие родословные росписи конца XVII в. и сведения о службе предков, основанные на данных десятен, боярских книг и списков.

Засвидетельствованные копии и подлинники документов, поступившие в Рязанское дворянское депутатское собрание, копировались, из копий формировалось дело, документы возвращались владельцу (хотя иногда подлинники документов подшивались к делу). В результате в канцелярии дворянского собрания постепенно сложился комплекс дел с документами дворянских родов и семей. Поскольку до 1797 г. депутатские собрания самостоятельно определяли дворянское достоинство своих членов, комплексы дел, сформированные в губернских дворянских депутатских собраниях в 1785 – 1797 гг., являются уникальными. Они сложились из документов личных дворянских архивов, большей частью не сохранившихся, и архивов правительственных учреждений, также сильно пострадавших в дальнейшем.

Ощутимым информационным пробелом в архиве Рязанского и других губернских дворянских собраний было почти полное отсутствие сведений о смерти дворян. Также как правило, отсутствует информация о служебной карьере дворян после признания их юридического статуса. Это объясняется тем, что просители после получения грамоты о дворянстве переставали пополнять свои дела документами, а органы сословного самоуправления не интересовались их судьбой. Документы вновь начинали поступать лишь тогда, когда возникала надобность «причислить к роду отца» и получить грамоту о дворянстве детям просителя. Тогда он предоставлял новый послужной список, где имелись сведения о его дальнейшей службе.

В фонде хранятся также журналы заседаний дворянского собрания, списки дворян по уездам, баллотировочные списки по выборам, формулярные списки, родословные книги, прошения об утверждении в дворянском достоинстве, в т. ч. отклоненные.

В наибольшей степени сведения о генеалогии содержатся в делах о причислении к дворянству, о дворянских родах, об установлении дворянского происхождения, об уточнении прав дворянства, об уточнении происхождения из дворян и т. д. Всего в фонде хранится информация о более чем 2000 фамилий рязанских дворян от фамилии Абаза до фамилии Яценко.

Прошение о причислении к дворянству, как правило, имело стандартную форму с незначительными интерпритациями. 14 марта 1825 года титулярный советник Василий Николаевич Сатин подал такое прошение в Рязанское дворянское собрание (сохранена орфография оригинала):

«В Рязанское дворянское депутатское собрание

Титулярного Советника Василия Николаева сына Сатина

Покорнейшее прошение

По состоянию за мной в здешней губернии в Рязанском уезде имения, в котором я жительство имею; представляю при сём на древнее дворянство моего копии за свидетельством данные – первую от московских Герольдмейстерских дел, вторую из вотчинного департамента, о служ-

бе предков моих, по состоящем за ними имении, и подлинные указы о службе деда моего Подполковника Василия Ларионовича Сатина, данной ему из Военной коллегии 1758 Марта 14 – отца подпоручика Николая Васильевича Сатина, гвардии Конного полка 1783 генваря 17, а о службе моей паспорт Канцелярии Правительствующего Сената 1817 Марта 16 – и поколенную рода моего роспись – РДДС покорнейше прошу сие мое прошение и приложенные документы принять, по коим написать меня и род мой в дворянскую родословную книгу в какую следует часть, и потом дать мне грамоту, за которую и за внесение в родословную книгу представляю при сём в дворянскую казну двадцать пять рублей – представленные же от меня документы по разсмотрении возвратить» [3].

Так, в большинстве случаев, начинались все дела о причислении к дворянству. Далее следовала справка секретаря дворянского собрания:

«Извлечено из приложенных у сего копий за свидетельством данных, первой от Московских Герольдмейстерских дел, второй из вотчинного департамента о службе на состоящем за ними имении и подлинных указов Военной коллегии 1758 Марта 14, гвардии Конного полка 1783 генваря 17 и пашпорта Канцелярии Правительствующего Сената 1817 года марта 16 дня. По данным к Московским Герольдмейстерским делам Титулярный Советник Василий Николаев сын Сатин прошением просил, что о службах предков его по городу Рязани и о поданной от них в бывшей разряде родословной росписи с разрядным архивом справится, и что она затем может, со всего того дать ему за подписанием оных дел копию для представления куда следовать будет. А кто именно предки его были о том приложил у того прошения роду своему поколенную роспись; в коей показано: Василий → Иван → Михайло → Ларион → Василий, подполковник → Николай, подпоручик → Василий (проситель) → Иван. По тому его просителя титулярного советника Василия Сатина Справка в Разрядном архиве учинена и к Герольдмейстерским делам доставлена, в коей явствует По справке в разрядном архиве имена фамилии Сатиных написанными оказались, по городу Рязани: В десятне 7167 года за скрепою по листам Диака Микифора Демидова в заглавии коей между прочим написано: лета 7157 декабря в 25 день по Государеву Цареву и Великого Князя Алексея Михайловича всеа Руссии Указу стольник князь Борис Тванович Троекуров, да дьяк Микифор Демидов, резанцев Окологороднаго, Старорязанскаго, Понискаго, Перевицкаго, Заосетринскаго, Пехлецкаго и Каменскаго станов, дворян и детей боярских и новокрещенов разбирали и государево денежное жалованье давали, тем, которые по досмотру и по окладчиковым сказкам будут на Государеве службе и окладчиков всех про них расспрашивали, что кому поместной и денежной оклад из четверти и с городом, и кто каков Конен и оружён и люден на государеве службе будет. Затем значит Рязань, стан Окологородный, дворовые, поместный оклад 350 чет. В числе коих написан Иван Васильев сын Сатин…». После следовали прилагаемые документы (грамоты, купчии, паспорта об отставке, выписи из разрядных и писцовых книг и т. д.), доказывающие дворянство просителя. Особый интерес представляют судебные дела о спорных имениях, тяжба по которым иногда длилась несколько лет. Так дело о дворянстве князей Щетининых имеет объем свыше тысячу страниц, большей частью, содержащих судебные документы о спорных имениях временным промежутком в несколько десятков лет [4]. Обстоятельства дела заносились в специальный журнал (копия подшивалась к делу). После чего принималось определение комиссии. Так по делу В. Н. Сатина 14 марта 1825 года в журнал было записано:

«Слушали

Прошение Титулярного Советника Василия Николаева сына Сатина, при коем представя на дворянство рода его доказательства в том прошении означенныя и за внесение его в родовую книгу и за грамоту в дворянскую казну 25 рублей [внесено]. Просит записать его и род его в дворянскую родословную книгу и в том дать ему грамоту.

Определено: Прошение с документами предложить при собрании 22 депутатов к разсмотрению, а о записке двадцать пять рублей в приход приходчику с сего журнала дать за скрепою копию. Подписал предводитель Чеботаев, скрепил за секретаря дворянства Уланов».

После рассмотрения дела комиссия принимала резолюцию:

«Разсматривали доказательства о дворянстве титулярного советника Василия Сатина, по коим просит написать его и род его в дворянскую родословную книгу в какую следует часть и потом дать ему грамоту. – А поразсмотрении и соображении в жалованную дворянству грамотою оказались оныя ко внесению его просителя и рода его в родословную книгу достаточны и для того приказали: означенного просителя и род его на основании жалованной дворянству грамоты 82, 85 и 92 статей написать в Дворянскую родословную книгу в Шестую ея часть и о том дать ему грамоту, о чём с объяснением доказательств о дворянстве его и с подведением приличных законов, сочиня по сему делу особо протокол, предложить к подписанию. Подлинный подписали: губернский предводитель Лодыгин и депутаты, скрепил за секретаря дворянства Уланов» [5]. В дальнейшем к роду причислялись новорожденные сыновья и дочери утвержденного в дворянстве просителя и по его требованию или по требованию его наследников выдавались справки, свидетельства и выписки из дела.

Для выявления стандартного состава документов дворянских дел возьмем среднее по объему «Дело о дворянстве статского советника князя Петра Александровича Волконского» 1789 года. В нем имеются следующие документы: 1) жалованная грамота князю Ивану Федоровичу Волконскому царя Михаила Федоровича 1614 года; 2) грамота стольнику князю Владимиру Волконскому царя Алексея Михайловича 1659 года; 3) выписка с протокола от 3 декабря 1789 года о внесении П. А. Волконсккого в V часть ДРК Рязанской губернии; 4) прошение сына просителя бригадира князя Михаила Петровича Волконского от 26 февраля 1790 года; 5) свидетельство о браке надворного советника князя Григория Петровича Волконского и дочери графа Александра Бенкендорфа Марии за 1838 год; 6) родословная князя Федора Ивановича Волконского; 7) метрическое свидетельство о рождении и светлейшего князя Григория Петровича Волконского и его супруги Марии Александровны сына Петра 14 августа 1843 года; 8) формулярный список о службе министра Императорского Двора князя Петра Михайловича Волконского за 1849 год; 9) завещание князя Петра Михайловича Волконского; 10) раздельная запись между его наследниками; 11) свидетельство о браке за 1869 год князя Петра Григорьевича Волконского и княжны Веры Александровны Львовой; 12) метрическое свидетельство о рождении у них сына Григория 28 февраля 1870 года; 13) метрическое свидетельство о рождении у них сына Александра 5 октября 1870 года; 14) метрическое свидетельство о рождении у них сына Петра 29 ноября 1872 года; 15) формулярный список о службе гофмейстера светлейшего князя Григория Волконского за 1882 год; 16) вводный лист во владение имением светлейшего князя Петра Григорьевича Волконского от 8 июля 1883 года; 17) формулярный список о службе камер-юнкера светлейшего князя Петра Григорьевича Волконского; 18) протокол от 31 марта 1886 года о внесении светлейшего князя Петра Григорьевича Волконского в V часть родословной

книги Рязанской губернии; 19) протокол об утверждении внесения светлейшего князя Петра Григорьевича Волконского в V часть родословной книги Рязанской губернии Правительствующим Сенатом от 29 сентября 1886 года.

Процесс внесения дворян в губернскую родословную книгу был строго документирован и состоял из следующих этапов: 1) составление уездными предводителями дворянства списков дворян уезда;. 2) сбор документов просителями в архивах и учреждениях; 3) рассмотрение представленных доказательств о дворянском достоинстве в собрании и оформление его решения протоколом; 4) внесение дворянина в губернскую родословную книгу; 5) утверждение этого решения Герольдией Правительствующего Сената; 6) выдача грамоты о причислении к дворянству.

Дополнительном источником информации могут быть описи решенных и нерешенных дел, списки внесенных в родословную книгу дворян, материалы ревизионной комиссии.

Важно отметить, что многие документы, входящие в дворянские дела (формулярные списки, метрические свидетельства, уездные списки дворян и т. д.) могут быть использованы как самостоятельные источники.

Жалованная грамота дворянству 1785 г. завершила юридический процесс оформления дворянской корпорации. Во всех губерниях начали составлять списки дворян («дворянские сказки»). В Рязанской губернии первая дворянская перепись прошла в 1788 г., в дальнейшем списки составлялись на протяжении первой трети XIX в. Значительная часть сведений из дворянских списков присутствует в качестве справок в делах о причислении к дворянству. То же самое можно сказать и о послужных списках дворян, которые за небольшим исключением дублируются в делах о дворянстве.

Дворяне губернии записывались в Дворянскую родословную книгу (ДРК), состоящую из шести частей. Для ее составления и ведения постоянно действовало Дворянское депутатское собрание, которое снабжало соответствующими сведениями Герольдию Сената.

Родословная книга Рязанской губернии за первую половину XIX в. хорошо сохранилась и позволяет достаточно подробно проанализировать состояние всех шести ее частей [6]. За исключением периода с 1800 по 1805 г., каждая часть дворянской родословной книги велась отдельно, сшиваясь по мере необходимости. Форма ведения родословных книг за указанный период не менялась, но качество самих записей заметно отличается. Так VI часть родословной книги Рязанской губернии в период с 1817 по 1835 год велась крайне небрежно: записи неаккуратны, дела за разные года перемешаны, отсутствуют подписи депутатов. При этом другие части родословной книги заполнены каллиграфическим почерком, в хронологическом порядке, хотя подписей депутатов нет и там. Вторая часть родословной книги не полная, не хватает 50 листов, на которых были вписаны 57 человек с августа 1849 г. по январь 1852 г. За период с 1801 по 1850 год в ДРК было внесено 2244 фамилии дворян [7]. Самыми объемными являются VI часть (1276 дел), II часть (около 60 дел), III часть (361 дело). Части – I (63 дела), IV (43 дела) и V (41 дело) Это объясняется тем, Рязанская губернии является коренным регионом Русского государства, где сохранили свои позиции древние благородные роды, которые состояли в дворянском достоинстве более 100 лет и заносились в VI часть ДРК Рязанской губернии [8]. Промежуточное положение по числу внесенных родов занимают II и III части родословных книг. Этот факт отражает быстро растущее значение и влияние «нового» (выслуженного) дворянства. Незначительное число родов, внесенных в I (63 дела), IV (43 дела) и V (41 дело) части ДРК объясняется специфичностью категорий дворянства, вно-

симых в эти части. Необходимо отметить, что первоначально в I часть вносились дворяне, пожалованные орденом (как правило, Св. Владимира IV степени). В дальнейшем такие дворяне стали вноситься в III часть.

При внесении в родословную книгу указывался возраст, чин дворянина, имущество, должность или сведения о службе, информация о семейном положении, впоследствии вписывались дети, родословная, сведения о гербе. В целом дворянская родословная книга представляла собой достаточно информативный источник для определения основных характеристик потомственного дворянства. Разделение ее на шесть частей позволяет отдельно проследить пути формирования дворянской корпорации для каждой группы потомственных дворян. Однако исследователями было отмечено значительная разница в численности дворян по спискам «наследственных» дворян, составляемых местными властями, и дворянской родословной книги Рязанской губернии которая составляя по отдельным уездам около 30 % [9].

Таким образом, дворянские родословные книги не включали значительную часть потомственных дворян губернии, что необходимо учитывать при общем анализе. Дополнительная трудность заключается в несоответствиях между фактом внесения в родословную книгу губернии и владением имением в этой же губернии. Здесь возможны различные варианты:

а) внесение в родословные книги нескольких губерний – владение имением в одной из них – проживание в одной губерний;

б) внесение в родословную книгу одной губернии – владение имением в другой – проживание в третьей (например, столичной) губернии;

в) внесение в родословную книгу той губернии, где было имение и т. д.

Обращает на себя внимание тот факт, число и персональный состав дворян, внесенных в родословную книгу и проходящих по дворянским спискам того же времени заметно различаются. Так в родословных книгах отсутствует значительное число рязанских дворян, владеющих поместьями в Рязанской губернии. В то же время в родословную книгу включен большой процент нерязанских дворян, а проходящих службу в регионе за незначительный промежуток времени. Так, например, только в Сапожковском уезде Рязанской губернии была составлена ведомость, в которой указывалось что из 167 глав семейств 17 дворян (10 %) не проживали в уезде [10]. Однако подобные списки с указанием непроживающих дворян на территории губернии встречаются крайне редко.

Родословные книги долгое время использовались исследователями лишь как источник сведений по генеалогии дворянства. Неизученность основных функций родословных книг привела в научной среде к ошибочному мнению об их назначении, о неточности их данных и ошибках генеалогического характера. Как показало дальнейшее изучение функций родословных книг, эти «ошибки» возникали вследствие точного соблюдения правил и законов, изданных по вопросу составления этих книг [11]. Наиболее полно этот вопрос отображен в работе А. П. Корелина [12].

Неполнота сведений дворянской родословной книги является следствием негативного отношения части дворянского сообщества губернии к обязательности записи в нее. Этот факт необходимо использовать при использовании родословных книг как источника по численному составу дворянской корпорации той или иной губернии в целом и по отдельным уездам.

Родословные книги можно использовать для поиска сведений о тех дворянских родах, дела о дворянстве которых отсутствуют в описях (т. е. они, скорее всего, ошибочно были помещены в другие

места). Для Рязанской губернии – это дела дворянских родов Букиных, фон Ганов, Горбуновых, Добромысловых, Мясищевых, Щеткиных и ряд др.). Так, например, дело о дворянстве рода Айкановых оказалось подшито к делу о роде Поповых [13]; фамилия Коптевых оказалась обрезана на титульном листе, в результате этот род проходит в описях как род Андреевых [14], по отчеству рододоказателя. Часть дел ошибочно оказалась помещена на другую букву алфавита из-за неправильного прочтения заглавных букв фамилий (например, «Рубле», вместо «Дубле») [15].

В качестве источников по генеалогии рязанского дворянства также можно использовать протоколы и журналы заседаний Дворянского собрания, ведомости об исключении однодворцев из подушного оклада, а также ревизские сказки. Как исторический источник ревизские сказки неодеократно использовались исследователями дворянства. В качестве примера можно назвать работу конца XIX в. А. Д. Повалишина, проведенную на материалах Рязанской губернии, который, правда, использовал окладные книги, а не сам первоисточник. В 1950-х гг. Е. П. Подъяпольская подчеркивала, что ревизские сказки содержат богатый материал о владельцах имений [16], но с тех пор они не часто используются, хотя являются одним из очень надежных исторических источников. Ревизии проводились правительством с целью упорядочения обложения податного населения. Знакомство с материалами ревизского учета выявляет строгое соблюдение переписчиками инструкций, отлаженный механизм проведения переписей (контроль данных при свидетелях, проведение дополнительных ревизий). Материалы ревизий хранятся в фонде 129 Рязанской казенной палаты Государственного архива Рязанской области (ГАРО). Они позволяют уточнить сведения по следующим параметрам:

1. Дворянское землевладение: размер имения, структура владения крепостным населением (дворовыми и крепостными крестьянами).

2. Социальная характеристика дворянства (пол, возраст (малолетство), чин).

3. Пути получения имений: наследство, раздел, приданое, покупка, перевод из других мест.

4. Операции с крепостными крестьянами и дворовыми: отпуск на волю, отдача в рекруты, ссылка на поселение, продажа, побег, перевод в другое место.

5. Изучение дворянских имен.

6. Генеалогическое изучение, в особенности восстановление родства по женской линии, и создание базы данных рязанского дворянства.

7. Изучение истории населенных мест (непосредственно не связано с историей дворянства).

Важно отметить, что с введением губернских родословных книг произошла смена старого учета дворянства по родовому принципу и утвердилась новая форма – по семейно-территориальному принципу (по губерниям и уездам). Кроме того, внутри территориальных дворянских обществ образовались шесть социальных групп по частям родословной книги, в основу которых было положено деление по способу приобретения дворянского достоинства, т. е. дворянское сословие было разделено на отдельные семьи вместо прежних родовых объединений [17]. В 1834 г. были введены новые правила утверждения дворян в соответствующую часть дворянской родословной книги. По наблюдениям Л. А. Быковой, из-за невозможности пополнить департамент Герольдии требуемыми документами, был нарушен основной принцип деления дворянских родов на древние и чиновные. В результате часть потомков древних дворянских родов была внесена во 2-ю и 3-ю части ДРК по собственным заслугам [18].

Изучение документов по учету дворянства, позволяет сделать вывод о том, что в конце XVIII века была предпринята по-

пытка создания трехзвенной системы административного учета дворянского сословия (списки дворян по уездам, родословные книги по губерниям и общий список дворян Российской империи, составляемый Герольдией на основе списков и ведомостей депутатских собраний. Как показали исследования Л. А. Быковой, эта система учета действовала лишь на губернском и уездном уровнях, причем даже здесь «она была далека от совершенства и максимальной полноты охвата всех представителей сословия» [19].

Введенная в 1834 г. новая система доказательств дворянства, а также ликвидация самостоятельных действий губернских собраний в 1828 г. явились фактически полным отрицанием положений Дворянской грамоты 1785 г. о порядке ведения родословных книг в губерниях.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. РГАДА. – Ф. 394. – Оп. 2. – Д. 321. – Л. 432.

2. Там же.

3. ГАРО. – Ф. 98. – Оп. 40. – Д. 25. – Л. 1.

4. ГАРО. – Ф. 98. – Оп. 10. – Д. 111.

5. ГАРО. – Ф. 98. – Оп. 40. – Д. 25. – Л. 27.

6. ГАРО. – Ф. 98. – Д. 64. Дворянская родословная книга Рязанской губернии. 1 – 6 часть. 1800 – 1805 гг.; I часть ДРК Рязанской губернии (Д. 61, Д. 58); II часть (Д. 53, Д. 52), III часть (Д. 55), IV часть ДРК Рязанской губернии (Д. 56), V часть (Д. 65, Д. 67), VI часть ДРК Рязанской губернии (Д. 51, Д. 63, Д. 54, Д. 57).

7. Корчмина Е. С. Дворянские родословные книги как источник изучения деятельности Дворянского депутатского собрания в первой половине XIX в. (на примере Рязанской губернии) // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. История России. – 2009. – № 6. – С. 164-173.

8. Крючков В. В. Численность и размещение рязанского дворянства во второй половине XVIII века // Рязанская область и Центральный регион в контексте российской истории: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Рязань, 19-20 марта 2003 г. – Рязань, 2003. – С. 197.

9. Корчмина Е. С. Провинциальное потомственное дворянство Российской империи в конце XVIII – первой половине XIX вв.: понятие и методика определения его численности. (на примере Рязанской губернии) // Всеобщая история. – 2011. – № 6. – С. 1-6.

10. ГАРО. – Ф. 99. – Оп. 1. – Д. 81.

11. Быкова Л. А. Родословные книги Тверской губернии 1785 – 1917 гг. как источник по истории русского провинциального дворянства: Автореф. дис. ... канд. истор. наук. – М., 1993. – С. 7.

12. Корелин А. П. Дворянство в пореформенной России. 1861 – 1904 гг.: Состав, численность, корпоративная организация. – М., 1979. – С. 34-35.

13. ГАРО. – Ф. 98. – Оп. 7. – Д. 54.

14. ГАРО. – Ф. 98. – Оп. 15. – Д. 4.

15. ГАРО. – Ф. 98. – Оп. 11. – Д. 8.

16. Подъяпольская Е. П. Ревизские сказки как исторический источник // Академику Б. Д. Грекову ко дню семидесятилетия. Сборник статей. – М., 1952. – С. 315.

17. Быкова Л. А. Указ. соч. – С. 15.

18. Быкова Л. А. Указ. соч. – С. 18.

19. Быкова Л. А. Указ. соч. – С. 23.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 94(510).093+94(54)+94(54).04
ББК 63.3(5Неп)+63.3(5Кит)63+63.3(5Инд)63
Всеобщая история

НЕПАЛ КАК ФАКТОР ЭСКАЛАЦИИ НАПРЯЖЕННОСТИ В КИТАЙСКО-ИНДИЙСКИХ ОТНОШЕНИЯХ В 50-х – НАЧАЛЕ 60-х гг. XX ВЕКА

Доктор исторических наук Ю. И. Лосев
Ю. О. Толмачев

Авторы анализируют роль Непала в процессе обострения китайско-индийских противоречий.

Ключевые слова
Непал, Китай, Индия, граница, конфликт

Непал – это горное королевство, являющееся связующим звеном между Южной и Восточной Азией, которое имеет площадь около 147.81 квадратных километров. Население этой страны составляет 19.36 миллионов человек [14. С. 29]. Географическое положение всегда играло выгодную роль, так как с востока, юга и запада Непал граничит с Индией, а с севера с Китаем. Выгодное стратегическое значение позволяло данному королевству стать решающим звеном в борьбе за геополитическое превосходство между двумя азиатскими державами.

Проблема определения линии пограничного контроля связана с особенностями географического положения Непала, так как «90 % границы проходит через снежные горные возвышенности, ледники и ледяные поля, которые полностью необитаемы» [1. С. 168]. Протяженность непало-китайской границы составляет 1450 километров, а непало-индийской 1850 километров. Взаимоотношения между Непалом, Индией и Китаем имеют длительную историю. Тем не менее, следует отметить, что после окончания второй мировой войны непальское королевство стремилось проводить политику нейтралитета в отношении двух азиатских держав. В конце 40-х гг. индийское правительство не одобряло подобный подход, так как рассматривало Непал как часть системы коллективной безопасности, тесно связанной с Тибетом и имевщей важнейшее значение для предотвращения распространения влияния Китая на Гималайский регион.

Вследствие этого 31 июля 1950 г. правительства Непала и Индии подписали договор о мире в Катманду [2. С. 124]. Несмотря на различные точки зрения, касательно перспектив развития дипломатических отношений стороны обратили особое внимание на исторический аспект, который рассматривался как необходимое средство развития культурных, экономических, политических связей между государствами. По своей структуре документ состоит из 10 статей. Основными принципами дипломатического сотрудничества провозглашались: суверенитет, территориальная целостность и независи-

мость друг от друга [2. С. 125]. Более того в тексте соглашения указывалось, что при возникновении серьезных противоречий и разногласий с соседними странами как и Индия, так и Непал всегда будут стремиться поддержать друг друга.

Этот документ на практике свидетельствовал о том, что Индия выступала против независимого внешнеполитического курса непальского королевства. Создание военно-политического альянса в тот период было единственным средством для Индии утвердить свое присутствие в этом регионе. Поэтому, индийское правительство предоставило азиатскому партнеру право бесплатно импортировать через территорию Индии оружие, боеприпасы, военное снаряжение. Характерным обстоятельством являлось то, что Неру фактически рассматривал Непал как часть Индии. Интересы двух стран, по мнению индийского лидера, полностью совпадали. Следовательно, должна присутствовать общая внешнеполитическая линия, которая предполагает сходные идеологические установки. Основой национальной безопасности Непала и Индии, по мнению Неру, является охрана государственных границ.

С целью реализации этого направления индийское правительство начало посылать войска на непальскую территорию. В частности к декабрю 1953 г. численность посланных войск со стороны Индии составляла 197 человек [2. С. 37]. Причина увелечения военного контингента состояла в том, что после освобождения китайцами Тибета в 1950 г. отношения между Китаем и Индией оставались достаточно напряженными. Связано это было с тем, что правительство Гоминдана еще в 1939 г. заявляло об утрате Бутана и Непала. Официальная китайская историография утверждает, что именно Англия захватила Сикким, отделив его от Тибета. Интересным в данном контексте видится утверждение, что Непал, Ладакх, Сикким, Бутан и Агенство северо-восточной границы являются «пятью пальцами Тибета» [3. С. 158]. Отсюда важнейшей внешнеполитической задачей для индийского правительства было предотвращение распространения китайского влияния на территории Непала.

Однако, непальская сторона в период с 1953-1954 гг. настаивала на китайско-индийском сближении, которое должно было стабализировать ситуацию в Азию. Следует учитывать тот факт, что Непал открыто, не поддерживал ни Индию, ни КНР. Основная политическая цель непальского руководства тесным образом была связана с двумя понятими внутренняя и внешняя стабильность, которые представляли собой систему дипломатических методов, основанных на принципах балансирования между национально-государственными интересами собственной страны и крупнейшими азиатскими державами. Такой подход позволял заручиться экономической помощью, как со стороны Индии, так и Китая. В этом плане исключительно важным является заявление министра иностранных дел Непала Д. Р. Регми от 1954 г., который обратил особое внимание на проблему мира: «Непал нуждается во внутренней и внешней стабильности. Если усилия двух премьер-министров, совещающихся в Дели, приведут к обеспечению мира и демократического прогресса, то Непал будет иметь основания, чтобы быть благодарным. Мы в равной мере заинтересованы в мирном прогрессе Юго-Восточной Азии, с которой связана наша судьба» [4. С. 44].

В то же время данное заявление представители индийской прессы рассматривали с точки зрения того, что Непал теперь не стремится стать союзником Индии, а выступает в роли стороннего обозревателя, пользующегося девидентами той или иной стороны. Непальское правительство не хотело обострять отношения с Индией. Поэтому, развитие дипломатических контактов с различными странами в период с 1950 по 1954 гг. осуще-

ствлялось только с разрешения Неру.

В частности в мае 1954 г. непальское правительство заявило о необходимости установить отношения с Китаем. Министр иностранных дел Д. Р. Регми подчеркнул, что если китайцы «официально обратяться к нам, то мы примем правильное решение в подходящий момент. Непал стремится установить отношения с китайцами на дружеских условиях, и не будет создавать затрудения ни одной из сторон в этот период времени» [5]. В сентябре 1954 г., заручившись поддержкой Индии Непал начал обсуждать с Китаем дальнейшие перспективы развития межгосударственного сотрудничества. Китайская же сторона в свою очередь добилась в результате переговоров с Индией в октябре 1954 г. разрешение индийского правительства на установление дипломатических отношений с Непалом. Китайцы пообещали уважать специальные привилегии Индии в этом регионе.

То есть к концу 1954 г. четко сформировалась тенденция сближения Непала с Китаем. Непоследнюю роль в этом сыграл Джавахарлал Неру, который слишком увлекся проектированием идеалистических концепций развития азиатского мира на основании нравственных ценностей, что он постонно отражал в ряде речей и выступлений в парламенте [6. С. 90]. По его логике подписание с Китаем в 1954 г. соглашения о Тибете автоматически означало решение пограниченого вопроса, а пять принципов мирного сосуществования или Панча Шилла будут являться гарантом безопасности. Установление китайско-непальских отношений в конечном итоге, по мнению Неру, будет лишь расширять зону мира.

Рассматривая действия индийской стороны, можно прийти к выводу о том, что корректировка методов реализации внешнеполитического курса должна была вестись на основании текущей политической ситуации, а не на идеализированном восприятии Непала и Китая как двух стран, которые всегда будут поддерживать Индию. Все более важным для Непала в этой обстановке становилась проблема непальско-китайского сближения. Одновременно с этим в Непале в марте 1955 г. на престол вступает новый король Махендра, который критиковал политику Индии, так как Неру стремился, поставить горное королевство в экономическую зависимость от Дели, а постоянные заявления индийского премьер министра о важности конституции и либеральных свобод усиливали конфликт между королем и парламентом. Индийская сторона не смогла сразу заметить резкого изменения политики непальского руководства.

В июле 1955 года китайская делегация прибыла в Катманду – столицу Непала [7. С. 29]. 31 июля было достигнуто соглашение, по которому две страны добились «представительства на уровне послов» [2. С. 183]. Исключительно важным для становления новой модели межгосударственного взаимодействия стало подписание китайско-непальского коммюнике от 1 августа 1955 г., в котором устанавливливались дипломатические отношения. Причем сам процесс переговоров продолжался пять дней. В этой связи обращает на себя внимание то обстоятельство, что пять принципов мирного сосуществования, провозглашенных в китайско-индийском договоре от 1954 г. являлись основой для китайско-непальских отношений.

Индия оказалась в двойственной ситуации, так как сформулированная индийским правительством внешнеполитическая докторина о необходимости каждой стране проводить свой собственный независимый внешнеполитический курс не предусматривала сближения Непала и Китая. Неру, прокоментировал сложившуюся ситуацию, выступая перед парламентом 5 августа 1955 г., где он отметил, что принятие пяти принципов мирного сосуществования неизбежно влияет на взаимоотношения каждой страны с другими государствами, хотя Панч Шила «необяза-

тельно будет обязывать ту или иную сторону выполнять свои обещания» [8]. В свою очередь подобное заявление свидетельствует об изначально неправильном понимании индийским руководством основной внешнеполитической цели Китая, которая не сводилась к тому, чтобы каким-то образом совместно с индийской стороной формировать новую Азию. Очевидно, что КНР ключевое место отводила собственным национальным интересам, которые начиная с 1955 г. входили в противоречие со всей линией внешней политики Неру.

С подписанием соглашения китайцы были довольны тем, что лидеры Непала придавали первостепеное значение укреплению и развитию отношений с КНР. Позиция короля Махендры относительно Индии сводилась к политике баланса сил.Так, на должность непальского премьер министра в 1956 г. был назначен Прасада Ачарая, который придерживался марксистской идеологии и занимал прокитайскую позицию. В мае 1956 г. в ходе официального визита в Пекин он обозначил желание Непала играть роль буфера между Китаем и Индией, для того чтобы освободить свою страну от индийского влияния [9]. Касаясь вопроса китайско-индийского пограничного конфликта Ачарая заявил, что Непал всегда играл «большую роль в сохранении китайско-индийской дружбы, неизменно оставаясь надежным звеном между двумя странами» [10]. Индия со своей стороны выразила недовольство новым курсом непальского правительства, но никаких конкретных шагов по измению данной ситуации сделано не было.

Король Махендра осознав, что теряет поддержку Неру, смещает с поста премьер министра Ачарая и назначает К. И. Сингха указом от 14 июля 1957 г. Индийское правительство через газету «Таймс оф Индия» публикует большую статью, где положительно оценивает изменения в Непале, полагая, что теперь непальская сторона снова вернется к «особой дружбе» с Индией. Тем не менее, срок пребывания в должности Сингха закончился в ноябре 1957 г. Король сместил его с поста в связи с тем, что хотел усилить свою власть, а этот премьер сосредотачивал свои усилия исключительно на укрепление отношений с Индией, нарушая тем самым политику баланса сил.

Проблемы стабилизации индийско-непальских обсуждались во время визита Неру в июле 1959 г. в Катманду, а так же в ходе встречи в Новом Дели в январе 1960 г. Непальский премьер отстаивал необходимость поддерживать сотрудничество с Индией, а индийская сторона в свою очередь начала одобрять независимый внешнеполитический курс Непала [10]. В ходе встречи было подписано новое соглашение о торговле и перевозках. Тем не мене конфликт между парламентом и королем все более усиливался.

Китайская сторона, видя индийско-непальское сближение, решает оказать экономическую помощь Непалу, что позволило бы существенно сузить поле влияние индийской дипломатии. 21 марта 1960 года между правительством Китайской Народной Республики и Королевским правительством Непала было подписано соглашение об экономической помощи, которая составляла 100 миллионов индийских рупий. Повышение национального дохода предусматривалось достичь через строительство в Непале промышленных предприятий.

Следует отметить, что КНР стремилась интенсифицировать темпы экономического роста в Непальском королевстве. Решение китайско-непальского пограничного вопроса и финансовая помощь Непалу выражали стремление китайского руководства подорвать международный авторитет Индии с теми странами, которые правительство Неру рассматривало в качестве ключевых партнеров. Таким образом, Китайская Народная Республика проявила глубокий интерес к вопросам экономического развития Непала, что выра-

зилось в принципиальном решении непало-китайского пограничного вопроса, а так же предоставление сравнительно-крупной экономической помощи Непалу и получение разрешения открыть посольство КНР в Катманду [11. С. 133].

Единственный вопрос, который не был решен, заключался в территориальных притязаниях Китая на Эверест, что привело к возникновению антикитайского движения на территории Непала. Данную ситуацию усугубляло то обстоятельство, что на «некоторых китайских картах гора Эверест (Джамолунгма) помещалась на китайской территории, в то время как на непальских и индийских картах она находилась на непало-китайской границе» [12. С. 182].

Проблеме китайско-непальских разногласий по вопросу Эвереста была посвящена конференция от 28 апреля 1960 г. Чжоу Энь-лай заявил: «Китай никогда не претендовал на Эверест, и что китайский вариант карты действительно показывает Эверест, как включенным в территорию Китая, но китайское правительство приняло непальский вариант карты, согласно которой северные склоны Эвереста принадлежат КНР, а южные – Непалу». Следует обратить внимание на то обстоятельство, что эта речь была произнесена в присутствии Коирала и большинства непальских министров, которые в свою очередь не выразили протеста по данному вопросу. По сообщениям индийской прессы, во время переговоров Чжоу Энь-лая и Коирала обсуждался вопрос о праве непальского и китайского правительств давать разрешения на альпинистские восхождения на Эверест, однако непальская сторона отказалась принять это предложение Чжоу Энь-лая, заявив, что это «ущемляет суверенитет Непала» [12. С. 182].

Разногласия по данному вопросу усилились из-за того, что 25 мая 1960 г. китайские альпинисты совершили восхождения на Эверест, не уведомив об этом непальскую сторону. Правительство Непала, по сообщению агенства Рейтер от 10 июля 1960 г. направило правительству КНР ноту протеста, в которой возражало против того, что китайцы называет гору Эверест «самым высоким пиком на родине китайцев» [12. С. 182].

Говоря об имевщихся расхождениях сторон в вопросе об Эвересте, следует подчеркнуть, что непальская сторона заявляла о необходимости проведения переговоров по данному вопросу. Тем не менее, нерешенность данной проблемы привела к тому, что 28 июня 1960 г. на непальско-китайской границе произошло столкновение китайских частей с отрядом непальских войск. В результате столкновения был убит один непальский офицер и захвачено в плен 10 непальцев. По заявлению премьера Непала Коирала от 1 июля 1960 г., был убит один непалец и взято 16. По сообщению посольства СССР в Непале, непальцев в плен было взято 10, а кроме того, среди пленных было 2 индийца и пять тибетцев, которые китайская сторона не предала непальцам [12. С. 183].

30 июня 1960 г. Чжоу Энь-лай получил от Коирала ноту протеста в связи с названным инцидентом, в котором содержалось требование немедленного освобождения непальского персонала. Китайский премьер направил непальской стороне послание, в котором отметил, что китайские войска, ошибочно, посчитав группу верховых за тибетских мятежников, открыли огонь. В ноте указывается, что место происшествия находится на территории Китая, в северном направлении от горного прохода Коли, а не в район Мустанг Непала. Чжоу Энь-лай признал, что этот инцидент произошел из-за «небрежности низкопоставленного персонала китайских войск» [12. С. 183].

Коментируя заявления китайского премьера, Коирал заявил, что ответное китайское послание в связи с протестом Непала является вполне удовлетворительным. В целом китайско-непальский инцидент удалось решить благодаря тому, что Китай смог признать ряд ошибок, допущен-

ных китайскими военными. Решение проблемы с Эверестом обеспокоило правящие круги Индии, которые подчеркивали, что рано или поздно КНР снова предъявит претензии непальскому королевству. Индийское правительство отмечало, что рано или поздно китайско-непальские отношения войдут в состояние конфронтации, так как общая линия границы между двумя странами была еще не определена.

Роспуск королем парламента и смещение всех министров в декабре 1960 г. вызвало новую волну критики со стороны Индии. Неру критикует это решение, оценивая его как фактическую отмену демократических принципов. В свою очередь король обвиняет Индию в том, что эта страна целенаправлено вмешивается во внутреннюю политику горного королевства, стремясь поставить Непал в зависимое положение.

Все это способствовало тому, что 15 октября 1961 г. между правительством Непала и Китайской Народной Республикой был подписан договор о строительстве шоссейной дороги от г. Катманду до Тибетского района КНР. В соответствии со статьей I этого договора Китайское правительство в период с 1 июля 1962 г. по 30 июня 1966 г. предоставит Непалу финансово-экономическую помощь в размере 3.5 млн фунтов стерлингов для использования ее на строительство дороги [13. С. 114.].

Договор о строительстве дороги вызвал целую сенсацию в Индии. Индийский газеты, подчеркивали якобы военный характер будущей дороги Катманду-Лхаса, усматривая в этом прямую угрозу безопасности Непала и Индии со стороны Коммунистического Китая. В связи с этим некоторые индийские газеты «Амрита Базар Патрика» от 30.10.61 г. обвиняли короля Махендру в предательстве национальных интересов свой страны, тогда как деловые и торговые круги Индии выражали опасения по поводу возможности осуществления Непалом по этой дороге контрабандного реэкспорта индийских товаров в Тибет, например, нефтепродуктов и необходимости в этой связи прекращения поставок бензина в Непал [13. С. 114].

Премьер-министр Индии Дж. Неру, комментируя это соглашение в своем выступлении перед парламентом от 25.11. 1961 г. заявил, что индийское правительство сделало непальскому неофициальное представление по поводу заключения им договора с КНР о строительстве дороги Катманду-Лхаса, в котором изложило свою точку зрения, исходя из интересов обороны своей страны.

Из-за усилившегося пограничного конфликта с Индией китайская сторона подписывает с Непалом договор о прохождении линии границы в 1961 году, что подорвало позиции Индии как страны, которая выступала в качестве творца политики мирного сосуществования в странах азиатского мира. Премьер-министр Дж. Неру выразил сожаление, что непальское правительство предварительно не проконсультировалось с Индией по этим вопросам.

Давая оценку факту мирного урегулирования непало-китайского пограничного вопроса и заключения об установлении границы между Непалом и КНР, непальские официальные лица и общественность усматривали в нем крупное поражение индийской внешней политики в Непале. Этот договор, по их мнению, фактически аннулирует статьи секретного непало-индийского соглашения, в соответствии с которым Индия оставляет за собой право вооруженного прохода через территорию Непала и защиты его северных границы от «возможной агрессии со стороны КНР». Непало-китайский пограничный договор делает еще более сомнительным «право» индийцев держать свои посты на непальско-китайской границе и тем самым устраняет возможность пограничных инцидентов в этом районе.

В заключительном совместном коммюнике Королевское правительство Непала и правительство Китайской Народной Республики вместе с выражением верно-

сти сторон пяти принципам мирного сосуществования и решениям Бандунгской конференции и изложением согласованного мнения по ряду насущных международных проблем, говорится, что Китай никогда не перейдет на политику великодержавного шовинизма по отношению к Непалу. Обе стороны выразили удовлетворение развитием и укреплением непало-китайских дружественных отношений. Король Махендра и премьер Чжоу Энь-лай, – говорится в коммюнике, – имели предварительные переговоры с целью выявления возможностей дальнейшего экономического сотрудничества между двумя странами. Они договорились о расширении экономического сотрудничества особенно в области промышленности, строительства дорог и других средств сообщения [2. С. 214].

Вопрос строительство дорожной инфраструктуры между Непалом и Китаем вызвал большой резонанс в Индии, которая рассматривала это сотрудничество как военный альянс, направленный против национальной безопасности индийского народа. Король Махендра отверг эти доводы и заявил, что это соглашение носит исключительно мирный характер. «Это дорога – экономическое предприятие; строительство ее не преследует военных целей» – добавил министр экономики, планирования и финансов Р. К. Шах [13. С. 27].

Таким образом, Непал всегда играл существенную роль в развитие отношений между Китаем и Индией. Для китайских руководителей он стал тем звеном, которое помогло подорвать авторитет Индии во всем мире. Индийские же руководители болезненно воспринимали действия китайского руководства, считая действия Непала предательством, так как правительство Индии всегда оказывало существенную экономическую помощь этому региону.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Orton Anna. India's borderland disputes: China, Pakistan, Bangladesh, and Nepal. – New Delhi: Epitome Books, 2010.

2. Documents on Nepal's relations with India and China, 1949-66. – Bombay: Academic Books, 1970.

3. Frank Moraes. The revolt in Tibet. – New York: Macmillan, 1960.

4. Архив внешней политики Российской Федерации. – Фонд 90 (Референтура по Индии). – Оп. 16. – Пап. 12. – Д. 9.

5. The Hindu. – 1954. – 6 May.

6.Толмачев Ю. О. Проблема пограничного урегулирования в китайско-индийских отношениях в 1950-е годы // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. – 2013. – №2. – С. 88-96.

7. Архив внешней политики Российской Федерации. – Фонд 90 (Референтура по Индии). – Оп. 17. – Пап. 16. – Д. 18.

8. The Hindustan Times. – 1955. – 6 August.

9.The Times. – 1956. – 8 October.

10. The Statesman. – 1956. – 30 January.

11. Архив внешней политики Российской Федерации. – Фонд 0100 (Референтура по Китаю). – Оп. 55. – Пап. 489. – Д. 67.

12. Архив внешней политики Российской Федерации. – Фонд 0100 (Референтура по Китаю). – Оп. 53. – Пап. 463. – Д. 78.

13 Архив внешней политики Российской Федерации. – Фонд 0100 (Референтура по Китаю). – Оп. 55. – Пап. 489. – Д. 68.

14. Bhatt S. C. The triangle India-Nepal-China: a study of treaty relations. – New Delhi: Gyan Pub. House, 1996.

РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ (РУДН)
г. МОСКВА



УДК 327.7
ББК 63.3
Всеобщая история, международные отношения

ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИКО-ПРАВОВОЙ БАЗЫ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ УКРАИНОЙ И НАТО

Кандидат исторических наук К. П. Курылев

В статье рассматривается процесс формирования политико-правовой базы отношений между Украиной и НАТО, в рамках которой осуществляется сотрудничество этих двух международных акторов. Акцентируется внимание на том, что ключевые шаги в направлении строительства политико-правовой базы отношений были предприняты сторонами еще до «оранжевой революции» и прихода к власти на Украине политиков с атлантистскими взглядами.

Ключевые слова
Украина, НАТО, национальные интересы, национальная безопасность, региональная безопасность

Стем, чтобы лучше разобраться в отношениях Украины и НАТО, проследим их эволюцию с момента зарождения и по настоящее время, проведя анализ политико-правовой базы отношений двух сторон. На сегодня она включает в себя порядка 30 разного рода соглашений. В её формировании можно выделить несколько этапов.

Первым стал период 1991-1997 гг., когда происходило закладывание платформы отношений. Отношения НАТО с Украиной начали развиваться вскоре после получения страной независимости в 1991 г. Начальный период сотрудничества определялся следующими событиями. 22-23 февраля 1992 г. состоялся первый визит Генерального секретаря НАТО М. Вернера в Киев, в ходе которого Украина была приглашена к участию в Совете Северо-атлантического сотрудничества (ССАС), который представляет собой механизм регулярных консультаций по широкому кругу вопросов общеевропейской и региональной безопасности.

С этого времени начинаются активные контакты и сотрудничество с НАТО. 8 июня 1992 г. Президент Украины Л. Д. Кравчук совершает первый визит в штаб-квартиру НАТО в Брюсселе. В ходе визита глава украинского государства выразил готовность расширять контакты с Альянсом, сославшись на то, что НАТО трансформируется из военного блока в политическую организацию, способную обеспечить стабильность и безопасность в Европе.

Очевидно, что подобное заявление было связано с тем курсом, который избрало руководство независимой Украины

на международной арене. Курсом, связанным с поиском всестороннего признания нового государства и его интеграцией мировую политику и экономику, что, по мнению украинских властей, было возможно лишь посредством развития углубленных отношений с Западом. Нужно признать, что руководство Украины в таком подходе было далеко не оригинальным на постсоветсвом пространстве.

В январе 1994 г. НАТО учреждает программу «Партнерство ради мира» (ПРМ). Стремление Украины к евроатлантической интеграции наглядно проявилось 8 февраля 1994 г., когда она первой из стран СНГ подписала рамочный документ программы ПРМ. Обязательства Украины в соответствии с этим документом имели выраженный политический характер.

Официальной целью программы являлось укрепление стабильности и безопасности во всей Европе. Она была призвана обеспечить сотрудничество участников в оборонной сфере, и направлена на достижение реального партнерства. Программа должна была стать важным элементом европейской архитектуры безопасности с тем, чтобы помочь расширить и интенсифицировать политическое и военное сотрудничество в регионе, усилить стабильность, уменьшить угрозу миру и построить прочные отношения в сфере безопасности на основе практического сотрудничества [12]. Вместе с тем, очевидно, что в качестве подлинной цели, заложенной Альянсом в эту программу, было стремление создать инструмент подготовки отдельных стран к вступлению в НАТО в качестве полноправных членов.

25 мая 1994 г. министр обороны Украины В. Г. Радецкий передал секретариату НАТО Презентационный документ Украины. В нем определялись политические цели участия Украины в программе, мероприятия, которые планировалось осуществить для их достижения, а также силы и средства, выделяемые Украиной для участия в программе [16].

13 марта 1995 г. между Украиной и НАТО было подписано Соглашение о безопасности. Оно регулирует вопрос хранения и взаимной защиты информации ограниченного пользования. Кроме того, определяются обязательства сторон защищать секретную информацию другой стороны и принимать меры для ее сохранения. Практические вопросы, касающиеся процедур передачи и охраны информации, регулируются соответствующими инструктивными документами сторон, в частности соответствующей инструкцией НАТО и «Правилами обращения и обеспечение охраны информации НАТО с ограниченным доступом в Украине», разработанными СБУ. Информация НАТО с ограниченным доступом, которая передается Украине, касается операций под эгидой НАТО. На основе Соглашения Украина принимает участие в разработке документов СЕАП и ПРМ закрытого характера, или тех, которые имеют закрытый характер на протяжении их подготовки и согласования [22].

Ежегодно на основе предложений структур НАТО и государств-членов и партнеров формируется Рабочая программа партнерства (РПП), в которую входят заседания комитетов и рабочих групп НАТО, которые работают на уровне экспертов и открытые для участия государств-партнеров, учебные курсы, военные учения, конференции, обмен визитами и т. п.

На основе РПП министерствами и ведомствами Украины, привлеченными к сотрудничеству с НАТО, формируется Индивидуальная программа партнерства (ИПП) Украины. Ее формирование осуществляется на индивидуальной основе между каждой страной-партнером и НАТО путем избрания тех мероприятий, в которых она желает принять участие. ИПП принимается на два года. Основное внимание уделяется вопросам сотрудничества в области военного образования и подго-

товки; командования, управления, связи и информационных систем; стандартизации, совместимости и логистики, а также участия в многонациональных военных учениях НАТО. Большинство мероприятий ИПП составляют курсы профессиональной и языковой подготовки военнослужащих и работников ВСУ. Кроме того, в рамках ИПП проводятся конференции по вопросам подготовки и планирования многонациональных военных учений, заседания соответствующих рабочих групп, семинары, консультативные визиты экспертов НАТО Украины и т.п. [7] Ежегодно украинские военнослужащие принимают участие в большом количестве мероприятий в рамках программы ПРМ: заседания Комиссии Украина-НАТО и СЕАП, Военного комитета Украина-НАТО и СЕАП, заседания СЕАП, семинары и конференции, учебные курсы, заседания в рамках совместной рабочей группы по вопросам военной реформы на экспертном и высоком уровнях, совместные военные учения.

14 сентября 1995 г., глава МИД Украины Г. И. Удовенко посетил НАТО для принятия Украиной ИПП. В ходе визита было принято Совместное заявление Украины и НАТО, которым были заложены «расширенные и углубленные» отношения между Альянсом и Украиной в формате «16+1», которые в конце 1996 г. получили статус «особых и эффективных».

Как видно, первый этап в развитии отношений Украины и НАТО был весьма насыщенным. Начала складываться политико-правовая основа сотрудничества, приняты первые программные документы, наметившие дальнейшее направление развития отношений.

В 1997 г. начинается новый этап в формировании политико-правовой базы отношений Украины и НАТО. 9 июля 1997 г. в Мадриде украинский президент и главы государств и правительств НАТО подписали Хартию об Особом партнерстве между НАТО и Украиной. Согласно этому документу Украина и НАТО основывают свои отношения на принципах и обязательствах в рамках международного права и международных механизмов, включая Устав ООН, Хельсинкский Заключительный акт и последующие документы ОБСЕ.

Хартия стала основой для отношений между НАТО и Украиной и дала возможность государствам НАТО подтвердить свою поддержку суверенитета, независимости, территориальной целостности, демократического развития, экономического процветания и статуса неядерного государства Украины, а также принципа неприкосновенности границ. В Хартии содержится положение о поддержке интеграции Украины ко всему ряду европейских и евроатлантических структур. Страны-члены НАТО поддержали гарантии безопасности, которые получила Украина от пяти ядерных государств-участников ДНЯО как безъядерное государство. Стороны определили формы реализации сотрудничества, сферы и механизмы проведения консультаций по вопросам предотвращения конфликтов, управления кризисами, поддержания мира, урегулирования конфликтов и проведения гуманитарных операций. Хартия была подписана с целью развития отношений «особого и эффективного» партнерства, которое, как отмечается в Хартии, «способствовать большей стабильности и продвижению общих демократических ценностей в Центрально-Восточной Европе» [26].

Следует также отметить, что в Хартии определены основные механизмы двустороннего сотрудничества Украина и НАТО, в частности: Комиссия Украина-НАТО (КУН), которая является органом принятия решений, ответственным за развитие отношений между НАТО и Украиной [26]. Деятельность КУН проходит в рамках совместных заседаний. КУН обеспечивает проведение консультаций по общим вопросам безопасности

и ставит своей задачей контроль за исполнением положений Хартии, оценку общего развития отношений между НАТО и Украиной, анализ планов деятельности на будущее и предложение путей улучшения и дальнейшего развития сотрудничества. Для выполнения работы в разных сферах созданы совместные рабочие группы (по оборонной реформе, вооружению, экономической безопасности, научного и экологического сотрудничества и пр. К другим сферам относятся оперативные вопросы, урегулирование кризисных ситуаций и поддержание мира, сотрудничество между военными и гражданское планирование на случай чрезвычайных ситуаций. Предусмотрен и кризисный консультативный механизм для проведения общих консультаций в случае, когда Украина будет видеть прямую угрозу своей территориальной целостности, политической независимости или безопасности.

Этот консультативный механизм КУН и является одним из главных достижений Хартии, а также и всей сотрудничества между Украиной и НАТО. Он дает возможность Украине консультироваться с НАТО сразу во время обострения внешней угрозы в любой момент, когда Украина почувствует такую опасность. В Хартии говорится, что КУН предусматривает взаимный контроль за выполнением положений документа. Следует подчеркнуть, что Украина стала первым государством в Центральной и Восточной Европе, которая имеет подобный механизм консультаций и сотрудничества с Альянсом.

Обратим внимание на следующий пассаж в контексте подписания Украиной с НАТО Хартии об особом партнерстве. Примечательным фактом является то, что Хартия была подписана вскоре после заключения широкомасштабного Договора о дружбе, сотрудничестве и партнерстве между Россией и Украиной, получившего название «Большого договора». Он был подписан 31 мая 1997 г. президентом России Б. Ельциным и президентом Украины Л. Кучмой. С тех пор российско-украинские отношения выстраиваются на его основе. Это является ярчайшим примером внешнеполитического лавирования Л. Д. Кучмы, славившегося умением обеспечивать баланс внешнеполитических интересов Украины.

4 ноября 1998 г. Президент Украины Л. Д. Кучма своим Указом утвердил «Государственную программу сотрудничества Украины с НАТО на период до 2001 г.», которая была разработана с целью активизации и углубление отраслевого сотрудничества министерств и ведомств Украины с соответствующими структурами Альянса. В ней была поставлена цель достичь к концу 2000 г. выполнения основных задач, определенных Хартией. Программа имела 16 разделов и, к ее выполнению было привлечено 24 министерства и ведомства Украины. Подобные программы сотрудничества с НАТО имеют только страны, непосредственно приглашенные к членству в Альянсе, что в случае с Украиной свидетельствовало об особом характере отношений между ней и НАТО в период после подписания Хартии.

В первом же пункте Программы говорилось, что «стратегической целью Украины является полномасштабная интеграция в европейские и евроатлантические структуры и полноправное участие в системе общеевропейской безопасности. Реализуя эту цель, наша государство направляет свою деятельность на развитие конструктивного сотрудничества с существующими на европейском континенте структурами безопасности – НАТО, ЕС, Западноевропейским Союзом, Советом Евроатлантического Партнерства, ОБСЕ и Советом Европы, на основе которых формируется новая архитектура европейской безопасности XXI в. Украина рассматривает НАТО как наиболее эффективную структуру коллективной безопасности в Европе и ве-

сомую составляющую системы общеевропейской безопасности. Это объясняется значительным вкладом данной организации в поддержание мира, стабильности и общего климата доверия на евроатлантическом пространстве, в создании новой архитектуры безопасности в Европе, в углублении процессов разоружения, контроля над вооружениями и нераспространения оружия массового уничтожение и т. п.» [4. С. 290-314].

В 1999 г. на юбилейном саммите НАТО в Вашингтоне была принята новая Стратегическая концепция НАТО. В ст. 37 указывалось, что «Украина занимает особое место в обстановке безопасности в Евроатлантическом регионе и является важным и ценным партнером в деле защиты стабильности и общих демократических ценностей. НАТО твердо придерживается линии на дальнейшее укрепление особых отношений партнерства с Украиной на основе Хартии НАТО-Украина, включая политические консультации по вопросам, представляющим предмет озабоченности для обеих сторон, и по широкому кругу вопросов, касающихся практических аспектов сотрудничества. Североатлантический совет продолжает поддерживать суверенитет и независимость Украины, ее территориальную целостность, демократическое развитие, экономическое процветание, и ее статус государства, не обладающего ядерным оружием, которые являются ключевыми факторами стабильности и безопасности Центральной и Восточной Европы и Европы в целом» [19].

3 декабря 1999 г. в Брюсселе был подписан Дополнительный протокол к Соглашению между государствами-членами НАТО и другими государствами, участвующими в Программе «Партнерство ради мира», относительно статуса их вооруженных сил [21. С. 314-316]. Этот документ был призван регулировать вопросы, связанные с проведением совместных военных учений на территории Украины, а также с участием представителей Украины в учениях на территориях государств-участников Соглашения, которое в частности регламентировало процедуры пересечения границы военнослужащими и перевозу оружия и военной техники, необходимых для участия в мероприятиях, и связанные с этим таможенные и налоговые вопросы.

27 января 2001 г. Указом Президента Л. Д. Кучмы была утверждена «Государственная программа сотрудничества Украины с НАТО на 2001-2004 гг.». Она являлась продолжением первой Государственной программы, рассчитанной до 2001 г. Программа была призвана служить основой для формирования ежегодного Рабочего плана имплементации Хартии и ИПП, инструментом, обеспечивающим их полное и качественное выполнение соответствующими министерствами Украины. В программе отмечалось, что, «развивая сотрудничество с НАТО, Украина имеет целью обеспечить свою независимость, демократическое развитие и территориальную целостность, укрепить национальную безопасность, предотвратить возникновение новых угроз стабильности и безопасности на европейском континенте и использовать опыт и помощь государств-членов в реформировании оборонной и других связанных с ней сфер» [5].

В Программе, помимо традиционных сфер сотрудничества Украины и НАТО (политической, военно-политической и военной), были усилены акценты на сотрудничество Украины и НАТО на ряде новых направлений. Среди них: оборонная реформа и невоенные формы сотрудничества (военно-техническое, планирование при чрезвычайных ситуациях, наука и технологии, военная экономика и конверсия оборонной промышленности, стандартизация и совместимость систем вооружений, использования воздушного пространства и т. п.) [5].

Таким образом, второй этап в развитии отношений Украины и НАТО стал наиболее важным с точки зрения заключения комплекс стратегических соглашений. Именно в рамках данного этапа были сделаны шаги, определившие вступление Украины в Альянс в качестве важнейшей внешнеполитической задачи. При этом украинское руководство в лице президента Л. Кучмы старалось уравновешивать процесс движения в сторону НАТО отдельными шагами, направленными и на развитие отношений с Россией. Это позволяет говорить о понимании Л. Кучмой того факта, что любые внешнеполитические перекосы могут негативным образом отразиться на национальных интересах страны.

События 11 сентября 2001 г. в США стали отправной точкой нового этапа в развитии отношений Украины и НАТО. В мае 2002 г. накануне пятилетия принятия Хартии об Особом партнерстве президент Украины Л. Кучма заявил, что Украина намерена претендовать на членство в НАТО. В ответ на это заявление во время заседания Украина-НАТО на уровне министров иностранных дел, которое проходило в Рейкьявике, было зафиксировано, что стороны будут искать возможности поднять их отношения на качественно новый уровень. Так была заложена основа для дальнейшего принятия Плана действий Украина-НАТО.

23 мая 2002 г. Совет Национальной безопасности и обороны Украины утвердил Стратегию отношений Украины с НАТО, которая определила конечной целью евроинтеграционной политики Украины вступление в эту организацию как основы общеевропейской системы безопасности. В Решении СНБОУ отмечается, что «Украина рассматривает НАТО как основу будущей общеевропейской системы безопасности и поддерживает процесс ее расширения», а также, что Украина «исходит из того, что конечной целью ее евроинтеграционной политики является вступление в эту организацию как основы общеевропейской структуры безопасности» [18]. Таким образом, в Стратегии в качестве конечной цели Украины было зафиксировано ее полноправное членство в Североатлантическом Альянсе.

9 июля 2002 г. был подписан «Меморандум о взаимопонимании между Кабинетом Министров Украины и штабом Верховного главнокомандующего объединенных вооруженных сил НАТО в Атлантике и штабом Верховного главнокомандующего объединенных вооруженных сил НАТО в Европе об обеспечении поддержки операций НАТО со стороны Украины». Основной целью являлось регулирование вопросов предоставления страной-хозяином оперативной и материально-технической поддержки силам НАТО во время проведения операций и учений. Меморандум должен был способствовать дальнейшему развитию и углублению механизмов практического сотрудничества между Украиной и НАТО, достижению оперативной совместимости с государствами-членами и партнерами НАТО. Украина обязалась обеспечивать выполнение положений Меморандума тем способом, который не нарушал бы ее международно-правовых обязательств, в том числе относительно третьих государств [9].

Следует отметить, что данный документ предоставлял силам НАТО так называемый «быстрый доступ» на территорию Украины не только во время военных учений, но и при проведении военных операций. Меморандум также предусматривает предоставление Украиной технической, информационной, медицинской и другой помощи военным подразделениям НАТО во время выполнения ими военных операций и учений. Меморандум также касался передвижения иностранных судов по территориальным водам Украины.

21 ноября 2002 г. состоялись Парламентские слушания относительно взаимоотношений и сотрудничества Украи-

ны с НАТО. Их участники отмечали, что евроатлантическая интеграция Украины является существенным фактором укрепления ее национальной безопасности, призванным содействовать развитию демократических институтов, гражданского общества, защиты прав и свобод человека, который, таким образом, отвечает жизненно важным интересам украинского народа [15]. В рекомендациях слушаний было указано на необходимость поддержать курс Украины на евроатлантическую интеграцию, конечной целью которого является обретение полноправного членства в НАТО, и законодательно закрепить соответствующее положение. Президенту Украины было рекомендовано усилить контроль за своевре-менным и полным выполнением актов законодательства Украины по вопросам взаимоотношений и сотрудничества с НАТО, положений Госпрограммы сотрудничества Украины с НАТО на 2001-2004 гг., совместных документов сотрудничества Украина-НАТО [11].

22 ноября 2002 г. во время заседания КУН на уровне министров иностранных дел в рамках Пражского саммита НАТО был одобрен План действий Украина-НАТО и годовой Целевой план на 2003 г. План действий основывался на Хартии об особом партнерстве 1997 г., которая оставалась основой отношений между НАТО и Украиной [13]. Целью Плана являлось определение стратегических целей Украины для ее полной интеграции в натовские структуры и создания стратегических рамок для существующего и будущего сотрудничества Украина-НАТО. Разделы плана определяли цели в области внутренней и внешней политики, в области безопасности, задачи по реформированию украинской экономики. Документ также определял задачи в области реформирования военных структур, направления сотрудничества Украины и НАТО, а также вопросы финансирования совместных действий. Ответственность за реализацию данного плана возлагалась в первую очередь на Украину, которую НАТО призвала принять более активные меры по проведению реформ в целях укрепления демократии, обеспечения верховенства права и защиты прав человека, а также перехода к рыночной экономике. Оказание содействия Украине в осуществлении глубоких преобразований в области обороны и безопасности являлось ключевым приоритетом сотрудничества между НАТО и Украиной. В целях оказания содействия в выполнении этих задач, стороны согласовывали ежегодные Целевые планы, в которых Украина должна определять собственные задачи, подлежащие выполнению самостоятельно или в рамках сотрудничества с НАТО [13].

Принятие Плана действий в то время, когда Альянс выражал глубокую обеспокоенность сообщения о передаче Украиной Ираку вооружений для противовоздушной обороны, продемонстрировал силу стремления НАТО развивать прочные отношения между ним и Украиной и поощрять Украину к продолжению работы в направлении более тесной евроатлантической интеграции. Государства НАТО призвали Украину к более активному внедрению реформ для укрепления демократии, верховенства права, прав человека и рыночной экономики. Они также отметили, что помощь Украине в трансформировании ее институций обороны и безопасности является главным приоритетом в сотрудничестве между НАТО и Украиной.

Таким образом, План был направлен на углубление и расширение отношений между НАТО и Украиной, согласованные принципы и задачи по политическим и экономическим вопросам; безопасности, обороны и военных дел; защиты информации; правовым вопросам. В нем содержался и перечень изменений в законодательстве, которые должна принять Украина.

7 июня 2004 г. в Варшаве был подпи-

сан Меморандум о взаимопонимании между Кабинетом Министров Украины и Верховным главнокомандованием Объединенных Вооруженных Сил НАТО в Европе относительно использования стратегической транспортной авиации Украины в операциях и учениях НАТО [10. С. 477]. Его целью являлось установление процедуры использования стратегической транспортной авиации Украины для поддержки операций и учений НАТО. Положения Меморандума не требовали внесения изменений в действующее законодательство Украины, а также возможного принятия новых законодательных актов в общественно-политической, правовой, информационной, экономической, оборонно-промышленной сферах, а также в области безопасности.

15 июня 2004 г. в Киеве опубликована новая Военная доктрина Украины. Это событие стало очередным в ряду шагов руководства Украины по изменению нормативно-правовой базы в области военной политики. Главной целью этого видится стремление приблизиться к стандартам НАТО. Военная доктрина носит оборонный характер.

В документе изложены взгляды руководства Украины на предотвращение войны и военную безопасность Украины. Важнейшую роль в противодействии военным угрозам Военная доктрина отводит углублению отношений с НАТО и ЕС. Среди основных составляющих обеспечения военной безопасности отмечены развитие военно-политического партнерства и сотрудничества с НАТО и ЕС и участие в миротворческой деятельности. Особое внимание уделяется укреплению внешних гарантий национальной безопасности. Для этого предполагается полноправное членство в НАТО и ЕС. Особое значение придается ускоренному реформированию Вооруженных Сил Украины (ВСУ), нацеленного на приближение и переход на стандарты НАТО. После реформы украинская армия по характеру, составу, системе управления, обучению и подготовке должна максимально напоминать армии натовских государств. Это необходимо для совместимости вооруженных сил во время действий при проведении миротворческих операций и участии в урегулировании вооруженных конфликтах [2]

Таким образом, новая доктрина создала надежную правовую основу для дальнейшего развития сотрудничества украинской армии с вооруженными силами государств НАТО.

Наконец, в 2004 г. впервые был разработан «Стратегический оборонный бюллетень Украины на период до 2015 г. (Белая книга Украины)». Он определил основные положения политики Украины в оборонной сфере на долгосрочную перспективу и стал основой для среднесрочного оборонного планирования. Это был первый опыт системного, открытого, прозрачного оборонного планирования в государстве за евроатлантическими стандартами. Оборонный обзор получил положительный отклик в государствах-членах НАТО, поскольку обосновывал евроатлантический курс Украины и определял в качестве приоритетов ее внешней политики интеграцию в евроатлантические и европейские структуры безопасности и сотрудничества. Речь шла об обеспечении широкомасштабного участия Украины в общеевропейской системе безопасности, обретении в будущем членства страны в НАТО и ЕС.

В «Белой книге Украины 2004 г.» было отмечено, что усилия по достижению совместимости ВСУ с НАТО должны быть сосредоточены на следующих направлениях: командование и управление; гармонизация системы материально-технического обеспечения в соответствии со стандартами НАТО; модернизация вооружений; языковая подготовка; постепенный переход органов военного управления, подразделений и воинских частей на организационно-штатную структуру, которая

используется в вооруженных силах стран НАТО. В рамках этого должна быть введена терминология НАТО и принятые в НАТО стандарты в сфере взаимодействия систем связи, информационных систем, военной техники и оборудования, а также систем материально-технического обеспечения [20].

Осенью 2004 г. государства НАТО наблюдали за политическими событиями, которые сопровождали президентские выборы в Украине, где законность результатов второго тура была подвергнута сомнению со стороны оппозиции и международных наблюдателей, что привело к «оранжевой революции» и решению суда о перевыборах второго тура. В этих обстоятельствах было принято решение отложить на более позднюю дату заседания КУН на уровне министров, которое было запланировано на декабрь 2004 г. Объявляя об этом решении, Генеральный секретарь Альянса отметил, что уважение свободных и честных выборов является одним из базовых принципов, лежащих в основе особого партнерства.

События «оранжевой революции» 2004 г. явились новым этапом в процессе развития современной политико-правовой базы отношений Украины и НАТО.

Подводя итоги этапу, отметим, что в его ходе была продолжена интенсификация отношений Украины и НАТО. Были приняты решения, призванные гармонизировать отношения Украины и НАТО в военной сфере, адаптировать ВСУ и приблизить к стандартам Альянса.

Вскоре после инаугурации в январе 2005 г. В. Ющенко получил приглашение участвовать в саммите НАТО в Брюсселе. 22 февраля прошло заседание КУН на уровне глав государств и правительств с участием В. Ющенко. Выступая на заседании КУН, Президент Украины подтвердил намерения своей страны продолжать курс на интеграцию в европейские и евроатлантические структуры с перспективой получения членства в НАТО и ЕС. При этом В. Ющенко подчеркнул, что стратегическая цель Украины – стать членом Альянса – остается неизменной. Также он заявил о готовности Украины уже на этом этапе присоединиться к Плану действий по подготовке к членству (ПДЧ) в Альянсе.

В свою очередь страны-участницы НАТО выразили поддержку амбициозным планам украинского президента по реформам на Украине, которые в целом соответствовали целям, определенным в Плане действий Украина-НАТО. Они согласились пересмотреть и направить сотрудничество между НАТО и Украиной в соответствии с приоритетами новой власти.

21 апреля 2005 г. в Вильнюсе состоялось очередное заседание КУН на уровне руководителей внешнеполитических ведомств, главным результатом которого стало решение о приглашении Украины к Интенсифицированному диалогу с НАТО по вопросам членства и реформ, которые должны обеспечить сближение Украины с Альянсом. Его полное название «Углубленный диалог с НАТО по вопросам членства».

Первый шаг на этом пути был сделан 27 июня 2005 г. во время визита Генерального секретаря НАТО в Киев, когда правительство Украины официально представило первый документ для обсуждения (Initial Discussion Paper). В нем рассматривались такие ключевые вопросы, как внутренняя и внешняя политика, реформирование сферы безопасности и обороны, вопросы права и др. области, где необходимо было достичь прогресса для того, чтобы приблизить к реальности устремления Украины.

В Вильнюсе государства-члены Альянса и Украина объявили о пакете краткосрочных мер, направленных на углубление сотрудничества между НАТО и Украиной в ключевых областях реформ: усиление демократических институтов, совершенствования политического диалога, интенсификация реформ сектора безопасности

и обороны, улучшение информирования общественности и управление социально-экономическими последствиями реформ. Это те сферы, в которых НАТО могло предложить свои опыт и знания, а в некоторых случаях и материальную помощь. Этот пакет краткосрочных мер призван сосредоточить практическое сотрудничество на поддержке срочных реформ. Обе эти инициативы должны дополнить и усилить текущую сотрудничество в рамках Плана действий Украина-НАТО.

Все эти инициативы отражены в совместном документе под названием «Укрепление сотрудничества Украина-НАТО: краткосрочные мероприятия» [14], подготовленном на основе предложений Украины и государств-членов Североатлантического альянса. Эти мероприятия должны осуществляться в рамках Плана действий Украина-НАТО, учитывая решение «начать Углубленный диалог относительно стремлений Украины к обретению членства и соответствующих реформ без учета любых возможных решений Альянса» [14].

Интенсифицированный диалог включает периодические встречи с Североатлантическим советом на уровне послов (до 2 раз в год), Группой экспертов Международного секретариата НАТО (до 3 раз в год) и, в случае запроса страны-участницы, с другими органами НАТО. В состав Группы экспертов НАТО, которая является основным партнером страны-участницы во время Интенсифицированного диалога входят представители подразделений Международного секретариата и других структур Альянса, которые имеют отношение к вопросам, связанным с обретением членства.

В ходе Вильнюсского заседания КУН было подписано Соглашение относительно вклада Украины в антитеррористическую операцию НАТО в Средиземном море «Активные усилия». На заседании Украина и НАТО также договорились начать ряд новых инициатив с целью углубления сотрудничества в контексте проведения реформ в Украине. Эти новые инициативы отражены в совместном документе «Укрепление сотрудничества Украина-НАТО: краткосрочные мероприятия», подготовленном на основе предложений Украины и государств-членов. Указанные мероприятия осуществляются в рамках Плана действий Украина-НАТО.

Таким образом, цель Интенсифицированного диалога – предоставить украинским официальным лицам возможность в большей мере ознакомиться с тем, что ожидается от Украины как от потенциального члена НАТО, и в то же время дать Альянсу возможность изучить реформы, осуществляемые в Украине, и потенциалы, которыми она обладает.

Интенсифицированный диалог рассматривается Украиной как важный элемент общего процесса подготовки к членству в НАТО. По мнению Киева, он даст возможность, как Украине, так и НАТО обозначить и преодолеть возможные трудности и вызовы, связанные с перспективой членства Украины в Альянсе, рассмотреть влияние членства в НАТО и соответствующих обязательств на различные аспекты жизни страны, а также определиться в отношении необходимых реформ.

Начало Интенсифицированного диалога отметил важный этап в развитии отношений между НАТО и Украиной и движении этого государства к евроатлантической интеграции. Через этап Интенсифицированного диалога прошли все 10 «новых» членов НАТО, которые присоединились к Альянсу в 1999 и 2004 гг., а также все нынешние страны-участницы Плана действий относительно членства. Поэтому, решения, принятые в апреле 2005 г., через несколько месяцев после «оранжевой революции», являлись четким сигналом о поддержке стремлений Украины, который посылают государства-члены НАТО. Вместе с тем, следует заметить, что данный процесс вовсе не гаран-

тирует приглашение присоединиться к Альянсу – такое приглашение зависит от результатов достижения Украины главных целей реформ. НАТО и отдельные страны-члены берут на себя обязательства продолжать оказывать помощь и советы Украине, но темпы продвижения зависят от нее самой.

Осенью 2006 г. ожидалось привлечения Украины к следующему этапу отношений с НАТО – Плану действий по членству. Однако 14 сентября 2006 г. в ходе заседания КУН премьер-министр Украины В. Ф. Янукович предложил перенести присоединение Украины к ПДЧ на более поздний период, обуславливая это необходимостью дополнительного времени для обеспечения повышения уровня осведомленности украинского общества о НАТО.

29 ноября 2006 г. состоялся саммит НАТО в Риге, по результатам которого обнародованы Декларация Рижского саммита НАТО, определяющая далеко идущие политические цели дальнейшей трансформации НАТО и пути их реализации.

В ней подтверждалось, что Альянс будет активизировать диалог с Украиной, который охватывает весь спектр политических, военных, финансовых вопросов и вопросов безопасности, касающихся стремления Украины к членству, без ущерба для Альянса. Подчеркивалось, что НАТО подтверждает важность отношений с Украиной и приветствует прогресс, достигнутый в рамках интенсивного диалога. Отмечалось, что Альянс ценит существенный вклад Украины в евроатлантическую безопасность, в том числе посредством участия в операциях под руководством НАТО и усилия по развитию регионального сотрудничества. Альянс призвал Украину продолжать вносить вклад в обеспечение региональной безопасности и заявил о своей решимости продолжать оказывать содействие, посредством практического сотрудничества, в реализации далеко идущих реформ, в частности, в сфере национальной безопасности, обороны, реформирования оборонно-промышленного сектора и борьбы с коррупцией [29].

В Декларации в целом адекватно отражены состояние и перспективы развития отношений Украины с НАТО. Подтверждение политики «открытых дверей» НАТО и положение о возможности приглашения всех демократических европейских стран к ПДЧ на любом этапе оставляет Украине шансы получить такое приглашение в зависимости от готовности к этому.

12 февраля 2007 г. Президент Украины утвердил Стратегию национальной безопасности Украины, которая относит к стратегическим приоритетам внешней политики обеспечения благоприятных внешних условий для развития и безопасности государства, включающая, среди прочего, «присоединение Украины к европейской и евроатлантической системам безопасности, что предусматривает взаимовыгодное сотрудничество с НАТО, формирование условий для вступления Украины в НАТО» [24].

18 июня 2007 г. Президентом Украины был подписан Указ «О целевом плане Украина-НАТО на 2007 г. в рамках Плана действий Украина-НАТО». В документе Украина планирует активизировать реализацию практического механизма достижения необходимого уровня совместимости с вооруженными силами НАТО, регулярно проводить совместные военные учения для оценки накопленного опыта. Кроме того, в Указе отмечалось, что Украина разделяет цели политики партнерства НАТО и обязуется принимать активное участие в мероприятиях Программы «Партнерство ради мира», а также Украина планирует активизировать реализацию практического механизма достижения необходимого уровня совместимости с вооруженными силами государств-членов НАТО, регулярно проводить совместные военные учения для оценки накопленного опыта и

активно участвовать в соответствующих программах [25].

22 октября 2007 г. Президент Украины В. Ющенко на открытии заседания Совета министров обороны стран Юго-Восточной Европы в Киеве подтвердил неизменность курса Украины на членство в НАТО и ЕС и призвал европейских партнеров поддержать Украину в ее стремлении присоединиться к Плану действий. В целях повышения осведомленности украинской общественности о приоритетных направлениях внешнеполитического курса Украины, в рамках реализации Государственной программы информирования общественности по вопросам евроатлантической интеграции Украины на 2004-2007 гг. МИД проводило активную информационно-разъяснительную работу с акцентом на регионы Украины.

7 декабря 2007 г. в Брюсселе состоялось заседание КУН на уровне министров иностранных дел, на котором украинская сторона обратилась к представителям стран НАТО с просьбой поддержать намерение Украины присоединиться к ПДЧ.

2-4 апреля 2008 г. в Бухаресте состоялся саммит НАТО, продемонстрировавший существующие разногласия в Альянсе относительно принятия новых членов, в частности Украины и Грузии. Против предоставления Украине и Грузии статуса кандидата в члены НАТО выступил ряд стран-участниц блока, включая Германию, Францию, Италию, Нидерланды, Люксембург, Бельгию, которые утверждают, что Украина на настоящий момент не готова к членству в НАТО. Представители «старой Европы», выступающей против ускоренного пополнения НАТО за счет Украины, мотивируют свое решение «подождать» тем, что большинство населения Украины выступает против интеграции своей страны в НАТО. Поддерживают же такой план США, прибалтийские республики, а также Польша, Чехия и Румыния.

В итоговой декларации участники саммита подтвердили, что в долгосрочной перспективе НАТО оставляет свои двери для Украины и Грузии открытыми. Руководство Альянса заявило о том, что вернется к рассмотрению вопроса о возможном присоединении Украины и Грузии к Плану действий относительно членства НАТО [28].

4 апреля 2009 г. состоялся юбилейный саммит НАТО, который отметил 60-летие Альянса. В принятой Декларации главы государств и правительств стран подчеркнули, что расширение блока стало историческим успехом и приблизило страны-участницы к формированию целостной и свободной Европы. Было подчеркнуто, что «двери НАТО остаются открытыми для всех европейских демократий, которые разделяют ценности Альянса, которые готовы и способны принять на себя ответственность и обязательства членства, и включение которых может внести вклад в общую безопасность и стабильность. НАТО будет развивать отношения со всеми партнерами, как в евроатлантическом регионе, так и за его пределами, с которыми у него есть совместные обязательства по коллективной безопасности [27].

Тем самым, юбилейный саммит НАТО своим заявлением фактически подтвердил решение Бухарестского саммита Альянса 2008 г. о евроатлантической перспективе Украины.

21 августа 2009 г. во исполнение решения САС НАТО, принятого министрами иностранных дел в декабре 2008 г., была подписана Декларация о дополнении Хартии об особом партнерстве между Украиной и НАТО, которая отразила прогресс, достигнутый в последние годы в отношениях между Украиной и НАТО.

В Декларации речь шла о том, что КУН должна играть ведущую роль в: контроле за процессом, начало которому было положено на Бухарестском саммите НАТО; углублении постоянного политического диалога и сотрудничества между НАТО и

Украиной на всех необходимых уровнях; содействии усилиям Украины, направленным на продолжение политических, экономических и оборонных реформ в контексте ее евроатлантических стремлений, целью которых является членство в НАТО, концентрируя внимание на ключевых демократических и институциональных преобразованиях [3].

Кроме того, в Декларации в дополнение к предусмотренным Хартией об особых отношениях Украины и НАТО от 1997 г. регулярных встреч для проведения консультаций и развития сотрудничества, КУН должна была теперь созываться по требованию Украины в соответствии с п. 8 рамочного документа программы Партнерства ради мира в том случае, если Украина будет чувствовать прямую угрозу своей территориальной целостности, политической независимости или безопасности [3].

3-4 декабря 2009 г. на заседании САС НАТО на уровне министров иностранных дел в Брюсселе были подтверждены обязательства союзников о будущем членстве Украины в НАТО, а также их готовность способствовать продолжению соответствующих реформ.

В ходе предвыборной президентской кампании 2010 г. кандидат на пост президента Украины В. Янукович заявлял о своем намерении придерживаться сбалансированной позиции. По его словам, Украина заинтересована присоединиться к Европейской политике безопасности и обороны (одна из ключевых программ ЕС) в качестве внеблоковой страны, способной «проводить политику, которая объединит европейские и евразийские страны». НАТО не воспринимается как основная структура европейской безопасности. В заявлениях В. Януковича эта тема интерпретируется как «реконструкция системы европейской коллективной безопасности», в которой могли бы участвовать Украина, Россия и НАТО [1].

Избрание В. Януковича президентом Украины знаменовал собой начало нового этапа в развитии отношении Украины и НАТО. Завершая предшествовавший этап, отметим, что В. Ющенко, пришедший к власти на волне «оранжевой революции» приложил усилия к тому, чтобы обеспечить форсированное приближение Украины к НАТО. Фактически был взят курс направленный на доминирование исключительно одного – западного – вектора во внешней политике страны. Внешняя политика Украины становится НАТОцентричной, иные направления в том числе и российское были принесены в жертву обеспечению генеральной задачи – вступлению в НАТО. В следствие чего во внешнеполитическом курсе Украины образуется перекос в пользу западного вектора, что начинает сказываться на уровне и качестве развития отношений с другими партнерами, в первую очередь с таким ключевым как Россия.

Что касается нового этапа, то его вектор преимущественно был определен в первых выступлениях победителя предвыборной гонки В. Януковича. Примечательной в данном контексте выглядит инаугурационная речь избранного президента Украины В. Януковича, с которой он выступил 25 февраля 2010 г. В ней новый президент заявил: «Будучи мостом между Востоком и Западом, интегральной частью Европы и бывшего СССР, Украина изберет такую внешнюю политику, которая позволит нашему государству получить максимальный результат от развития равноправных и взаимовыгодных отношений с РФ, ЕС, США и другими государствами, которые влияют на развитие ситуации в мире. По моему мнению, вызовы, которые стоят перед международным сообществом, диктуют потребность объединяться в более широкий формат. Человечеству, и Украине в том числе, нужен ЕС в глобальном чтении. Я имею в виду Единственный Мир как силу, способную гарантировать планете мирное сосуществование разных цивилизаций, энер-

гетическую, экологическую, продовольственную безопасность. Мы готовы принимать участие в таких процессах, как европейское внеблоковое государство. Я намереваюсь предложить эту концепцию парламенту для вырабатывания основ внешней политики Украины и, надеюсь, высший законодательный орган меня поддержит» [6].

2 апреля 2010 г. президент Украины В. Янукович своим указом ликвидировал Межведомственную комиссию по вопросам подготовки Украины к вступлению в НАТО [17]. Другим своим указом президент ликвидировал Национальный центр по вопросам евроатлантической интеграции [17]. Эти структуры были учреждены согласно решениям предыдущего Президента Украины В. Ющенко в феврале и марте 2006 г.

Вместе с тем Украина подтвердила ожидания НАТО по участию своих Вооруженных Сил в совместных операциях и Силах реагирования. Кабинет Министров утвердил план мероприятий по реализации Годовой национальной программы сотрудничества Украина-НАТО на 2010 год. В распоряжении, в частности, предусмотрено бюджетное финансирование целого ряда мероприятий по пропаганде НАТО [8].

18 ноября 2010 г. Президент В. Янукович подписал Указ «Об обеспечении продолжения конструктивного партнерства Украины с НАТО», которым было утверждено Положение о национальных координаторов по вопросам партнерства Украины с НАТО. Этим документом устанавливался институт национальных координаторов: Национальный координатор по вопросам партнерства Украины с НАТО в сфере внешней политики и экономики, Национальный координатор по вопросам партнерства Украины с НАТО в сфере обороны и военной сфере, Национальный координатор по вопросам партнерства Украины с НАТО в сфере финансового обеспечения, Национальный координатор по вопросам партнерства Украины с НАТО в сфере безопасности, Национальный координатор по вопросам партнерства Украины с НАТО в правовой сфере [23]. Эти координаторы являются уполномоченными лицами, чья деятельность направлена на обеспечение содействия согласованному выполнению центральными органами исполнительной власти Украины и другими органами власти задач по продолжению партнерства Украины с НАТО по вопросам, представляющим взаимный интерес.

Таким образом, путь формирования политико-правовой основы отношений Украины и НАТО был долгим и непростым. В целом можно сказать, что за истекшие двадцать с лишним лет сложился комплекс зафиксированных договоренностей между Украиной и НАТО, которые обеспечивают им возможность развития отношений в самых разных сферах. На этой основе сложился механизм сотрудничества Украины и НАТО, обеспечены условия для сближения стандартов, развивается сотрудничество как в военной, так и не в военной сферах. Примечательным выглядит тот факт, что несмотря на форсированное движение к интеграции в НАТО при президенте В. Ющенко, весь необходимый задел для этого был сделан при его предшественнике Л. Кучме. Главное различие же в подходах второго и третьего президентов Украины к вопросу развития отношений с НАТО состояло в том, что Л. Кучма стремился не допускать больших перекосов в пользу какого-либо одного ключевого внешнеполитического партнера Украины и напротив пытался играть на их противоречиях. В. Ющенко же сделал однозначную ставку на Запад, отдаляясь от России, от постсоветской интеграции, даже претендуя на роль альтернативного России центра силы в регионе СНГ, фактически став лидером круга антироссийски настроенных стран – ГУАМ, Содружество демократического выбора.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Внешнеполитические заявления основных кандидатов на будущих президентских выборах 2010 г. – http://www.analitik.org.ua/author/4ac9ef4d8448a/

2. Военная доктрина Україна. Затверджено Указом Президента України від 15 червня 2004 року № 648/2004. – http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/648/2004

3. Декларація про доповнення Хартії про особливе партнерство між організацією Північноатлантичного договору та Україною, підписаної 9 липня 1997 р. – http://www.sdfm.gov.ua/articles.php?cat_id=274&art_id=1676&lang=uk

4. Державна програма співробітництва України з Організацією Північноатлантичного Договору на період до 2001 р. Затверджено Указом Президента України від 4 листопада 1998 р. №1209/98 // Зовнішня політика України: Хрестоматія. Частина перша. Правові засади зовнішньої політики. Україна в багато сторонньому співробітництві. За редакцією П. В. Доброва. – Донецьк, 2002.

5. Державна програма співробітництва України з Організацією Північноатлантичного Договору на 2001-2004 р. Затверджена Указом Президента України від 28 січня 2001 року №58, 2001. – //www.president.gov.ua/

6. Инаугурационная речь В. Януковича. – http://for-ua.com/main/2010/02/25/110219.html

7. Індивідуальна програма партнерства України. – http://www.mil.gov.ua/index.php?lang=ua&part=ua-nato&sub=ind_prog

8. Кабинет Министров утвердил план мероприятий по реализации Годовой национальной программы сотрудничества Украина-НАТО на 2010 г. // http://kievskarus.ucoz.ru/news/kabinet_ministrov_utverdil_plan_meroprijatij_po_realizacii_godovoj_nacionalnoj_programmy_sotrudnichestva_ukraina_nato_na_2010_god/2010-06-22-656

9. Меморандум про взаєморозуміння між Кабінетом Міністрів України і штабом Верховного головнокомандувача об'єднаних збройних сил НАТО на Атлантиці та штабом Верховного головнокомандувача об'єднаних збройних сил НАТО в Європі щодо забезпечення підтримки операцій НАТО з боку України. – http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/ed_2002_07_09/MU02220.html#

10. Меморандум про взаєморозуміння між Кабінетом Міністрів України і Верховним головнокомандуванням Об'єднаних Збройних Сил НАТО в Європі щодо використання стратегічної транспортної авіації України в операціях та навчаннях НАТО // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2006. – № 48. – С. 477.

11. Новини Інформаційного управління Верховної Ради України 13 лютого 2003 р. //www.rada.gov.ua/

12. Партнерство заради миру: рамковий документ. Прийнятий в Брюсселі 10 січня 1994 року на зустрічі глав держав-членів НАТО. – http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/950_001

13. План дій Україна-НАТО. – http://www.kmv.gov.ua/divinfo.asp?Id=197681

14. Поглиблення співпраці Україна-НАТО: короткотермінові заходи НАТО, Україна; Заходи, Міжнародний документ від 21.04.2005. – http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/950_012

15. Постанова Верховної Ради України від 21 листопада 2002 р. № 233-IV «Про рекомендації парламентських слухань про взаємовідносини та співробітництво України з НАТО». – // http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=233-15

16. Презентаційний документ щодо участі України в програмі «Партнерство заради миру». – http://www.sta.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=64798&cat_id=45661

17. Про ліквідацію Міжвідомчої комісії з питань підготовки України до вступу в НАТО Президент України; Указ від 02.04.2010 № 496/2010. – http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/496/2010

18. Рішення Ради національної безпеки і оборони України від 23 травня 2002 р. «Про Стратегію України щодо Організації Північноатлантичного договору (НАТО)», введене в дію відповідним Указом Президента України від 8 липня 2002 р. – http://www.archives.gov.ua/International/Strategia.pdf

19. Стратегічна концепція НАТО, (квітень 1999 року). – http://www.nato.int/cps/uk/natolive/topics_56626.htm

20. Стратегічний оборонний бюлетень України на період до 2015 р. (Біла книга України). – http://www.uceps.org/ukr/files/category_journal/NSD56_ukr.pdf

21. Угода між Державами-учасницями Північноатлантичного Договору та іншими державами, які беруть участь у програмі «Партнерство заради миру», щодо статусу їхніх збройних сил // Зовнішня політика України: Хрестоматія. Частина перша. Правові засади зовнішньої політики. Україна в багато сторонньому співробітництві. За редакцією П. В. Доброва. – Донецьк, 2002.

22. Угода про безпеку між Урядом України та Організацією Північно-Атлантичного Договору. – http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/J001700A.html

23. Указ «Про забезпечення продовження конструктивного партнерства України з Організацією Північноатлантичного договору». – http://univd.edu.ua/img_uni/general/integr/11.doc

24. Указ Президента України № 105/2007. Про Стратегію національної безпеки України. – http://www.president.gov.ua/documents/5728.html

25. Указ Президента України № 535/2007. Про Цільовий план Україна-НАТО на 2007 рік у рамках Плану дій Україна-НАТО. – http://www.president.gov.ua/documents/6345.html

26. Хартія про особливе партнерство між Україною та Організацією Північно-Атлантичного Договору. – http://www.mns.gov.ua/content/chartia.html

27. Declaration on Alliance Security. Issued by the Heads of State and Government participating in the meeting of the North Atlantic Council in Strasbourg / Kehl on 4 April 2009. – http://www.nato.int/cps/en/natolive/news_52838.htm

28. Meeting of the NATO-Ukraine Commission at the level of Heads of State and Government. – http://www.nato.int/cps/en/natolive/official_texts_8964.htm

29. Riga Summit Declaration. Issued by the Heads of State and Government participating in the meeting of the North Atlantic Council in Riga on 29 November 2006. – http://www.nato.int/cps/en/natolive/official_texts_37920.htm

**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА
И ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РФ
г. МОСКВА**

УДК 316
ББК 60.5
Социология



ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА КАК ЦЕННОСТНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖЕНИЯ ОТЕЧЕСТВУ

Г. В. Ларин

В статье говорится о разных истоках происхождения русского и американского патриотизма.

Ключевые слова
Патриотизм, Россия, США, народ, война, подвиг, потери

Почему за последнее время мы все чаще говорим о патриотизме? Что такое патриотизм? В чем отличие генезиса и эволюции патриотизма Российского от патриотизма США? И в чем кроется его ценностная определенность (составляющая) в служении Отечеству?

Патриотизм – нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству и готовность подчинить его интересам свои частные интересы. Патриотизм предполагает гордость достижениями и культурой своей Родины, желание сохранять её характер и культурные особенности и идентификация себя с другими членами народа, стремление защищать интересы Родины и своего народа. Исторический источник патриотизма – веками и тысячелетиями закреплённое существование обособленных государств, формирующее привязанность к родной земле, языку, традициям. В условиях образования наций и образования национальных государств патриотизм становится составной частью общественного сознания, отражающего общенациональные моменты в его развитии [1].

В послании Президента России В. В. Путина Федеральному Собранию сказано, что быть патриотом значит не только с уважением и любовью относиться к своей истории, хотя, безусловно, это очень важно, а прежде всего служить обществу и стране.

Сравним две империи, не имевшие заморских территорий, Россию и США. Обе предложили миру разные типы жизнеустройств, обе несли мессианские идеи, очень разные. В известной речи в Сенате (1900) так говорится о США: «Бог сотворил нас господами и устроителями мира, водворяющими порядок в царстве хаоса. Он осенил нас духом прогресса, сокрушающим силы реакции по всей земле. Он сделал нас сведущими в управлении, чтобы мы могли править дикими и дряхлыми народами. Кроме нас, нет иной мощи, способной удержать мир от возвращения во тьму варварства. Из всех рас Он сделал американский народ Своим избранным народом, поручив нам руководить обновлением мира. Такова божественная

миссия Америки» [2. С. 42].

С момента образования США идея американской исключительности была принята как догма: отцы-основатели считали, что они создали уникальное государство, не имеющее доминантной национальной или этнической группы, основанное на универсальных гражданских ценностях.

Поскольку на начальном этапе истории Америки иммиграция в основном шла из стран Западной Европы и по религиозному составу была протестантской и англиканской, постольку в США эта группа белых англосаксов протестантской веры была носительницей доминирующей системы культурных ценностей. Эти ценности перешли в экономику и политику, сделав их господствующими в общественном сознании. Как иммигрантское общество, США были открыты к иностранцам и в противовес европейским монархиям демонстрировали равенство возможностей и отсутствие передаваемых по наследству власти и статуса [3. С. 30].

Россия изначально собиралась иначе, чем США. Там пошли по пути этнической чистки территории, а потом ассимиляции – «переваривания» иммигрантов в этническом тигле и сплавления их в нацию по шаблону протестантов-англосаксов.

Собирание России, напротив, было интеграцией – каждая новая часть включалась в целое, не теряя своей особенности и самобытности. Каждый народ, входя в Россию, придавал этому целому какое-то свое качество. Система получилась гораздо сложнее, но разнообразие – великая ценность и порождает свойства, незаменимые в трудные моменты. Русские проявили замечательную уживчивость с другими и умение привлечь их к общему делу. Потому-то они и освоили огромные просторы Евразии, а Россия стала большой цивилизацией, по своей сложности и потенциалу сравнимой с Западом [2. С. 43].

Россия создала особый тип монтажа общежития народов. Восточные славяне, соединяясь в русский народ, нашли способ собрать на огромном пространстве империю неколониального типа. Здесь не было этнических чисток и тем более геноцида народов, не было планомерной ассимиляции, не создавался «этнический тигель», сплавляющий всех в новую нацию, не было и апартеида, закрепляющего части общества в разных цивилизационных нишах [4. С. 137].

Как следствие, все вышеизложенное говорит о разных истоках происхождения патриотизма в США и России и о разной ментальности народов этих стран.

Любовь к своей Родине – естественное, органичное чувство для людей любой ментальности. Земля, на которой рождались и жили предки, окружающий их мир, их культура, язык, обычаи – не ценить все это, а тем более отвергать, значит, не принимать свой этнос, отрекаться от корней своих. Такие, конечно, есть в любом народе, но их ничтожное меньшинство, ибо если бы было большинство, прервалась бы преемственность поколений, канула бы в прошлое национальная культура, умер бы язык, исчез бы народ [5. С. 29].

У россиян патриотизм носит особый характер. Это связано с рассмотренными выше особенностями их ментальности. Патриотизм россиян распространяется и на государство, собравшее и охраняющее огромное пространство, и на всех населяющих его людей, и на духовное мессианство свое. Поэтому он зачастую становится идеологическим оружием.

Для окончательного понимания сущности американского патриотизма, хотелось бы затронуть проблему войн, которые вели и США и Россия.

Осознание войны – это когда русский человек в массе своей начинает понимать, что против него ведут войну. И вот такое осознание приходит не сразу и не вдруг.

Наше представление о войне в корне отличается от понятия войны в других языках. По-английски слово «война» – war происходит от глагола ware, что значит «торговать», и английские войны велись и ведут-

ся ради торговли и барышей, это войны ради прибылей. По-немецки слово война der Krieg происходит от глагола kriegen, означающего добывать, захватывать. Германские народы воевали ради захвата чужих территорий. А что значит война по-русски?

Слово война имеет тот же корень, что и слово вина. По-русски для того, чтобы вести войну, нужно понять, кто виноват в развязывании войны. Нужно найти виноватого. И только тогда, когда русские люди находят виноватого в войне, вот тогда – берегись! [6. С. 75].

Нас никогда не оставят в покое. Как никогда не имели покоя наши предки. Вспомните историю: всю дорогу кто-нибудь из Азии, а затем из Европы шел нас покорять. Потому что мы варвары, дикари или коммунисты? Нет, потому что мы сказочно богаты. Нас всегда будут стараться раздробить, чтобы потом эксплуатировать природные богатства [7. С. 179].

Невозможно преувеличить ужасы и страдания, выпавшие на долю русских людей в течение этого столетия. Едва ли можно найти хоть одну русскую семью, которая имела бы возможность нормального цивилизованного существования.

На протяжении только одного XX века Россия прошла через две мировые и гражданскую войны, через революции, дважды испытала катастрофу распада единого государства. В нашей стране несколько раз коренным образом менялась вся система жизнеустройства. В результате в начале XXI века мы столкнулись с настоящей демографической и ценностной катастрофой, с настоящим демографическим и ценностным кризисом. А если нация не способна себя сберегать и воспроизводить, если она утрачивает жизненные ориентиры и идеалы, ей и внешний враг не нужен, всё и так развалится само по себе.

Высшее проявление патриотизма, как во время ведения боевых действий, так и в условиях, сопряженных с риском для жизни – это совершение подвига!

Массовый подвиг советских людей во время Второй мировой войны дал колоссальный пропагандистский материал. Когда победа куплена кровью миллионов и скреплена десятками тысяч примеров того, как люди сознательно жертвовали жизнью, – это чрезвычайно укрепляет любой политический режим.

По национальному составу Герои Советского Союза, удостоенные этого звания в Великой Отечественной войне 1941-45 гг. распределяются следующим образом: русские – 7998 человек, украинцы – 2021, белорусы – 299, татары – 161, евреи – 107, казахи – 96, грузины – 90, армяне – 89, узбеки – 67, мордвины – 63, чуваши – 45, азербайджанцы – 43, башкиры – 38, осетины – 31, марийцы – 18, туркмены – 16, литовцы – 15, таджикив – 15, латыши – 12, киргизы – 12, коми – 10, удмурты – 10, эстонцы – 9, карелы – 8, калмыки – 8, кабардинцы – 6, адыгейцы – 6, абхазцы – 4, якуты – 2, молдаване – 2, тувинцы – 1 [8. С. 223].

Несомненно, что совершая свой подвиг, ни один из героев не задумывался о том, какой он национальности и, что он совершает что-то героическое, сверхъестественное, а просто исходя из сложившейся обстановки действовал, движимый патриотическими чувствами. В этом и кроется огромная ценностная сущность патриотизма. В послании Президента Федеральному Собранию говорится, что боевой дух Вооружённых Сил между тем держится на традициях, на живой связи с историей, на примерах мужества и самопожертвования героев.

А что же Америка? По официальным данным военного ведомства США, за годы Второй мировой войны убито и умерло от ран 291 557 американцев. Кроме того, во внебоевой обстановке было потеряно 113 842 военнослужащих армии и флота. Число раненых составило около 670 тысяч человек.

Эти потери не идут ни в какое сравнение с теми потерями, которые понес Советский Союз. Во всех войнах, которые

США вели за период с 1775 по 1955 год, они потеряли около 1млн 130 тысяч человек. Это меньше количества американцев, погибших в автомобильных катастрофах за период с 1900 по 1955 год.

Вьетнамская авантюра была одной из самых больших по размаху, самой продолжительной, исключительно дорогостоящей и кровопролитной войной в истории США. Длившаяся в общей сложности более 15 лет, американская интервенция в Индокитае стоила Соединенным Штатам огромных материальных и людских затрат. Даже по официальным правительственным данным, только непосредственные расходы на ее ведение составили около 146 миллиардов долларов. Америка потеряла в Индокитае только погибшими непосредственно в ходе боевых действий около 50 тысяч человек. Кроме того, более 10 тысяч американских военнослужащих погибли во внебоевых условиях (в основном в авиационных и автомобильных катастрофах), и свыше 300 тысяч солдат и офицеров было ранено [9. С. 173].

Есть интересное мнение бывшего советника по национальной безопасности президента США З.Бжезинского, о том, что в течение почти всей нашей истории мы отсиживались в безопасности за двумя океанами и спокойно принимали решение, участвовать нам в мировых событиях или нет, и если да, то как. Это был вопрос выбора [10. С. 24].

США ни разу не вели освободительную войну на своей территории. Они не отстаивали свою независимость от внешнего агрессора. Так о каком американском патриотизме может идти речь и есть ли он вообще?

Известно, что в преддверии 200-летнего юбилея США Дж. Кеннеди образовал федеральный комитет по выработке национальной идеи. Эта идея должна была содействовать формированию у американской нации общественных идеалов, социальных ценностей, коллективистского духа, того, что есть у русских, что объединяет их, помогает преодолевать трудности. Поработав какое-то время, комитет был распущен. И не случайно: подобную идею нельзя создать искусственно, не опираясь на вековые традиции народа.

Патриотизм Америки с размытыми глобализацией ее границами распался окончательно. Американцы патриоты доллара и Федеральной резервной системы. По данном факту очень уместно высказывание американского социолога Ричарда Льюиса: «В стране, где отсутствуют традиции аристократии (и по существу сформировалось отвращение к ней), деньги стали считаться мерилом прогресса, и очень немногие американцы дистанцируются от желания разбогатеть» [11. С. 118].

Любопытный факт: американцы, как это ни парадоксально, и очень образованны, и удивительно невежественны одновременно. Мы – общество, замкнувшееся в себе. Мы не интересуемся историей других стран [10. С. 49].

В «Нэшнл джеографик» опубликованы исследовния, показывающие, что американцы не знают географии. Многие абитуриенты американских колледжей не могли показать на карте Великобританию. После пяти лет войны они не могли показать на карте Ирак. Тридцать процентов не нашли на карте Тихий океан. Мы не учим всемирной истории, мы не преподаем географию земного шара. Мало у кого из американцев есть уровень образования, необходимый для того, чтобы Америка могла вдохновлять и вести за собой других, как того в реальности требует от нас двадцать первый век [10. С. 49].

Исходя из вышеизложенного, напрашивается вывод о том, что такого понятия как американский патриотизм на сегодняшний момент практически не существует, а то, что есть это все надуманно. И не надо пытаться сравнивать российский патриотизм, который присутствует во всех нас с их жалким подобием.

За последнее время мы все чаще говорим о патриотизме еще и потому, что он является последним оплотом Российской Го-

сударственности! И сегодня есть место для совершения подвига. Так, за 2012 год только в системе МВД России пятерым служащим было присвоено звание Героя России.

Сегодня одной из реальных возможностей для проявления патриотизма в бизнесе может стать его социальная ответственность. Бизнес должен работать и на свой успех, и на страну, должен рождать талантливых, толковых организаторов, меценатов и патриотов, как это было в прежние времена в России. Именно тогда, и только тогда, возможно утверждение широкого общественного уважения к предпринимательскому сословию. К сожалению, в настоящее время, факты проявления патриотизма представителями бизнеса практически не известны.

Так что же нас ждет завтра и какой будет наша страна? В качестве ответа, по-видимому, можно привести следующие цитаты: «Постсоветское российское общество переживает период бурного развития и изменений, и мы еще узнаем, какое воздействие на остальной мир могут оказать развивающаяся демократия и возрождающий дух предпринимательства в России» [11. С. 316].

«Россия – наша большая национальная квартира, где должны быть устойчивые и крепкие двери, а миропорядок должен быть устроен таким образом, чтобы не идти в противоречие со сложившимся веками этническим балансом, ибо его нарушение чревато глобальной трагедией» [12. С. 314].

«Если Россия создаст общество, где людям будет жить удобно и безопасно, где не будет ни внутренних, ни внешних угроз, то русская душа расцветет лучшими своими качествами» [10. С. 234].

Закончить статью хочется словами великого русского писателя Ф. М. Достоевского: «Чтобы судить о нравственной силе народа и о том, к чему он способен в будущем, надо брать в соображение не ту степень безобразия, до которого он временно и даже хотя бы и в большинстве своем сможет унизиться, а надо брать в соображение лишь ту высоту духа, на которую он может подняться, когда придет срок».

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ru.wikipedia.ord – «Википедия» – версия энциклопедии на русском языке.

2. Кара-Мурза, С. Г. Кого будем защищать (Политический бестселлер) [Текст] / С. Г. Кара-Мурза. – М.: Эксмо, 2010.

3. Эксперт. – 2012. – №48(830).

4. Кара-Мурза, С. Г. Кто такие русские (Политический бестселлер) [Текст] / С. Г. Кара-Мурза. – М.: Эксмо, 2012.

5. Соколов, В. М. Российская ментальность и исторические пути Отечества: Записки социолога. – Изд. РАГС, 2007.

6. Миронова, Т. Л. Русская душа и нерусская власть. – М.: Алгоритм, 2012.

7. Стариков, Н. Шерше ля нефть. Почему мы платим дань Америке? – СПб.: Питер, 2012.

8. Мединский, В. Р. Война. Мифы СССР. 1939-1945. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2011.

9. Белащенко, Т. К. США: 200 лет – 200 войн. – М.: Воениздат, 1982.

10. Бжезинский, З. Америка и мир. Беседы о будущем американской внешней политики / Збигнев Бжезинский, Брент Скоукрофт; пер. с англ. И.Е. Добровольского. – М.: Астрель, 2012.

11. Льюис Ричард Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию / Пер. с англ. – М.: Дело, 1999.

12. Арий Ярослав. Идеальное русское государство. (Историко-философская фантазия). – М.: Свекрасаф, 2010.

МОСКОВСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОМЫШЛЕННАЯ АКАДЕМИЯ ИМЕНИ С. Г. СТРОГАНОВА

УДК 008:74:726
ББК 71.06.136-5+85.11+85.13
Культурология, история искусства, искусствоведение

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

РИТУАЛЬНАЯ СИМВОЛИКА И СТРУКТУРА СТУПЫ КАК ПОГРАНИЧНОГО ОБЪЕКТА МЕЖДУ АРХИТЕКТУРОЙ И СКУЛЬПТУРОЙ

С. В. Курасов

Статья посвящена одному из уникальных жанров канонического искусства Тибета – ступе. Автор рассматривает историю, структуру и символическое значение композиции ступы, приводит классификацию ступ и делает вывод о значении ступы как памятника буддийского искусства, а также о пограничном положении жанра ступы между изобразительным и неизобразительным искусством (скульптурные и архитектурные признаки ступы).

Ключевые слова
Тибет, тибетское искусство, каноническое искусство, буддизм, ступа, чортен

Введение

Ступа (субурган, чортен, mchodrten) – жанр тибетской культовой архитектуры, близкий к индийской ступе или китайской пагоде, служащий мемориальным памятником, мавзолеем и местом хранения реликвий; это существенная составляющая самобытной материальной культуры Тибета как «совокупности вещественно-энергетических средств бытия человека и общества» [1. С. 69]. Предтечами ступ в Тибете были кубические каменные склепы, напоминавшие по форме дома с плоской крышей; есть сведения о том, что в индийской традиции «ранние ступы имели форму полусферы» [4. С. 26].

Исследователи считают, что ступы – вероятно, древнейшие памятники буддийского искусства [9. С. 24]. Они предназначались для сохранения кремированных останков Будды Шакьямуни. В раннем буддизме, когда изображения Будды еще не допускались, ступы были единственными зримыми символами образа Будды. В Тибете их использовали как усыпальницы для лам и святых, и до сих пор ступы тибетского образца возводятся в странах северного буддизма. Ступы начали строить в Тибете в VIII в. н. э. [8. С. 128]

Значение индийского слова ступа – куча, груда. Этимология подсказывает, что изначально места поклонения святым были, вероятно, местами, где верующие оставляли камни в напоминание о паломничестве. Также санскритское «ступа» может означать «пучок волос», волосы, собранные вместе, что напоминает о мотивации богоизбранности в типологически близких прическах кришнаитов, казацком чубе и ирокезах индейцев.

Общая космологическая символика ступы

Ступы строит и заполняет подготов-

ленный к этой деятельности лама, имеющий определенные знания и навыки. Построение ступ и поклонение им было важнейшей частью физического воплощения тибетского буддизма.

Ступа является не только и не столько реликварным памятником, сколько символом состояния просветления, которого может достичь любое существо [6. С. 42]. Ступа также символизирует сообщество верующих – Сангху. Поэтому ступа или ее маленькое подобие как символ Сангхи должна стоять на алтаре или вблизи алтаря (Будда представляется через статуэтку или изображение, Дхарма через тексты). Размеры ступ весьма различны, от миниатюр, украшающих алтари, до подобий храмов.

Ступа рассматривается в тибетских средневековых текстах как универсальный принцип, объединяющий вселенную и индивида. Внутри ступы, как ее ось, расположен шест, «древо жизни», выполненный обычно из цельного ствола сандала, расписанного символами мантр, и украшенный нитями пяти цветов, тантрическими символами пяти божеств. Символика оси мира (мирового древа или горы) весьма важна для понимания сути ступы как культурного феномена: «Воздвижение оси-гномона в ходе построения ступы приравнивает ее строительство к акту космогенеза, к установлению распорки между землей и небесами; этот акт обозначает также укрепление Земли и умиротворение места» [7. С. 184].

Ступа, как и другие строения в тибетской традиции, строго ориентирована по сторонам света. В плане она представляет собой геометрическую диаграмму солярного цикла. Это имеет не только астрономическое значение, но и выражает символизм метафизического Солнца, центра мира, направление движения духовного совершенствования [7. С. 24-37].

Существуют различные формы поклонения ступам. Одна из таких форм – круговой обход (циркумамбуляция) по часовой стрелке (так, что к памятнику все время обращено правое плечо); для подсчитывания количества кругов иногда используются камешки, которые паломник оставляет у подножия; обходя ступу, обычно читают молитвы или мантры. Такая практика помогает верующему удерживать внимание на идее просветления.

Структура и символика частей ступы

Основные части ступы – верхушка, зонт, шпиль, сфера и основание. Пять частей ступы соответствуют:

– пяти элементам мироздания (земля, вода, огонь, воздух, пространство/эфир); в таком случае центральная ось ступы, в контексте буддийского топографического символизма, означает гору Меру;

– пяти элементам индивида: группа восприятия, группа ощущений, группа представлений, группа эмоций, группа форм;

– пяти каналам восприятия: слух, обоняние, вкус, осязание, зрение; тогда центральная ось символизирует позвоночник;

– пяти неблагим деяниям: гнев, глупость, страсть, ненависть, ревность;

– пяти основным цветам: желтый, синий, красный, зеленый, белый;

– пяти формам: полукруг, треугольник, круг, квадрат, отсутствие формы [7];

– пяти татхагатам (эпитетам Будды) – Акшобхье, Ратнасамбхаве, Амитабхе, Амогасиддхи, Вайрочане [3. С.227].

Верхушка ступы, хармика, состоит из лунного диска (полумесяца), солнца и драгоценности (бинду). Символика солнца и полумесяца обнаружена еще в захоронениях Бамиана (Афганистан) и на монетах Гандхары и Центральной Азии, – вероятно, со времен династии Сасанидов. Согласно мнению Д. Климбург-Солтер, пара солнца и луны символизирует божественное царство; когда это сочетание коронует ступу, оно означает коронование будущего Будды Шакьямуни по прошествии им десяти уровней совершенства (бхуми) [5. С. 109]. Однако в эзотерической традиции Ваджраяны они символизируют состояние высочайшего просветления

ваджры. В тибетской традиции луна символизирует бодхичиту (сердце просветления), солнце – праждну (трансцендентную мудрость), драгоценность – просветление.

Зонт – символ сострадания, а также один из восьми сулящих счастье символов, который ведет к преодолению страдания.

Шпиль, установленный на небольшой подставке тре, символизирующей глаза Будды, означает восьмеричный благородный путь избавления от страданий. Шпиль является также символом ушниши Будды (возвышение на голове), он состоит из 13 дисков, означающих 10 сил Будды и три совершенных Собрания.

Купол ступы (ваза) представляет собой туловище Будды и семь элементов просветления: внимательность, распознавание явлений, усердие, радость, навык, медитацию, уравновешенность.

Основание ступы имеет символическую параллель в пятиступенчатой основе, поддерживающей купол и «львиный трон». Пять ступеней означают пять путей к просветлению: пути накопления, соединения, видения, медитации, свободы от обучения. Высокий квадратный в плане блок представляет собой «львиный трон», на нём часто изображены снежные львы, и символизирует непобедимость Дхармы, четыре вида бесстрашия Будды и четыре безмерных качества: безмерную любовь, безмерное сострадание, безмерное сорадование, безмерную равностность. К трону ведут три ступени, символизирующие три драгоценности, Будду, Дхарму и Сангху, в которых верующий находит прибежище от страданий сансары.

Классификация ступ

По строению ступы делятся на закрытые (не имеющие доступа внутрь) и с алтарными комнатами (встречаются гораздо реже). На территории большого буддийского монастыря Пелкор Чёде (Гьянгдзе) в Тибете находится знаменитая ступа Кумбум со 108 внутренними залами и алтарями на четырёх этажах. Ступы могут быть как реликварными (содержать реликвии, остатки учителей, одежду, предметы и т.д.), так и мемориальными (воздвигаются в честь определенных событий в буддийской истории). Наполнение ступы – символы тела, речи и ума Будд (статуэтки, формы из глины ца-ца, тексты и реликвии). В больших ступах находятся тексты Канджура – поучений самого Будды, и Тенджура – комментариев индийских учителей, а в небольших – тексты Праджняпарамиты. В основание закладываются различные символические предметы, а также подношения. В ступы, сооруженные после смерти великих учителей, заложены сосуды с их прахом. Правильное заполнение очень важно, и оно должно происходить под руководством квалифицированного учителя. Только после его благословения ступа воспринимается как некий энергетический центр, гармонизирующий мир вокруг. Для буддиста «ступа – не просто памятник, это постоянно работающее сооружение, приносящее неисчислимое благо» [2. С. 41].

По традиции, в Тибете строят восемь видов ступ: их описания можно найти в летописях монастырей Шалу (Shalu) 1333-1335 гг. и Кумбум (Kumbum). В то время как сама форма ступы рассматривается как параллель к фигуре сидящего Будды, восемь видов ее формы трактуются соответственно как напоминания о событиях из жизни Учителя, о восьми первых чайтья. Типология восьми видов ступ основана на форме купола и типе ступенек.

1. «Ступа Лотоса». Главная часть имеет форму лотоса, символизирует рождение Будды. Центральная часть имеет форму круга и украшена лепестками лотоса

2. «Ступа Просветления». Символизирует Просветление. Имеет квадратное сечение и четыре ступени в центральной части.

3. «Ступа мудрости, или 16 ворот». Ступа построена в связи с первыми поучениями Будды, которые он дал в Сарнатхе – о Четырёх благородных истинах. Имеет

квадратное основание с четырьмя ступенями, в которых открыты 108, 12 и 16 дверей (ворот), символизирующих 108 историй Будды, 12 звеньев взаимозависимого возникновения и 16 уровней пустоты

4. «Ступа чудес». Тема – чудеса Будды. Центральная часть ступы прямоугольная, с прямоугольными выступами по четырем сторонам

5. «Ступа схождения на землю». Тема – поучения Будды своей матери в мире богов на небесах Тушита. Схождение из мира Тушита символизируется многими ступенями этой ступы

6. «Ступа Примирения (Единства)». Примирение с двоюродным братом Будды – Девадатта. Квадратное основание, четыре ступени с равными выступами со всех сторон в форме восьмиугольника.

7. «Ступа Совершенной Победы». Посвящена теме продления жизни Будды по просьбе учеников на 3 месяца. Форма – цилиндрическая, с тремя ступенями.

8. «Ступа Паринирваны». Эта форма символизирует вхождение в паринирвану в Кушинагаре. У нее нет постамента между основанием и куполом, обычно нет «окна» в центре, и форма купола напоминает перевернутую чашку для сбора подношений. Эта форма, напоминающая колокол, является символом совершенной мудрости Будды.

Заключение

Структура плана ступы, архитектурных сооружений и графические изображения мандала имеют единый алгоритм, систему форм. Образы мирового древа также оказываются сквозными как для культовых, так и жилых построек. Ступа – это мандала, переведенная в третье измерение в жанр скульптуры или в архитектуры, мандала – это ступа в плане. Чтобы убедиться в этом, достаточно взглянуть сверху на известные памятники буддийской архитектуры. Ступа может быть изображена в центре мандалы. В этом случае она выступает как символ центра вселенной, мифологический эквивалент таких понятий, как гора Меру, мировое дерево и т. д. Таким образом, ступа объединяет в себе иконографические смыслы изобразительного искусства Тибета и принципы тибетской архитектуры, служа зримым переходом от плоскости мандалы к громаде храма.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алексеева Ж. В. К вопросу об определении культуры // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2012. – № 1. – С. 66-76.

2. Кукеев А. Г., Шантаев Б. А. О ступах школы Кагью, построенных в Калмыкии // Вестник Калмыцкого ин-та гуманитарных исследований РАН. – 2009. – № 1. – С. 40-42.

3. Огнева Е. Д. Тибетский средневековый трактат по теории изобразительного искусства: Дис. … канд истор. наук. – М., 1979. – 349 с.

4. Хижняк О. С. Буддийские мифы и легенды: опыт рационального осмысления (на материале ступы) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 6: Философия. Культурология. Политология. Право. Международные отношения. – 2011. – № 3. – С. 26-33.

5. Klimburg-Salter D. The Kingdom of Bamiyan: The Buddhist Art and Culture of the Hindu Kush, Neapel und Rom. – Naples, 1989. – 204 p.

6. Landaw J., Weber A. Images of Enlightenment: Tibetan Art in Practice. – Snow Lion Publications, 2006. – 264 p.

7. Snodgrass A. Symbolism of the Stupa. – Cornell University Southeast Asia Program Publications, 1985. – 469 p.

8. Stratton E. The Evolution of Indian Stupa Architecture in East Asia. – Vedams eBooks (P) Ltd, 2002. – 154 p.

9. Trungpa Ch. Visual Dharma: The Buddhist Art of Tibet. – Taylor & Francis, 1975. – 142 p.

СЕВЕРОКАВКАЗСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
г. СТАВРОПОЛЬ

УДК 377
ББК 74.00
Педагогика

МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Доктор педагогических наук И. М. Агибова
И. А. Клочко

В статье рассматриваются особенности применения модульного подхода к обучению в формировании информационной компетентности; анализируются организация и результаты учебного процесса по формированию информационной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования, обучающихся по специальности «Право и организация социального обеспечения».

Ключевые слова
Компетентность, информационная компетентность, модуль, модульное обучение

Актуальность исследования

На современном рынке труда востребованными являются специалисты, имеющие высокий уровень информационной компетентности. С каждым годом увеличивается уровень информатизации всех сфер жизнедеятельности человека, в процессе развития общества и переходе его от индустриального к информационному. Требования работодателей к молодым специалистам изменились в связи с возрастающими темпами информационного и компьютерного развития социальных и производственных процессов. Развивающийся рынок труда стимулирует учреждения среднего профессионального образования к тому, чтобы молодой специалист соответствовал требованиям общества. В докладе Госсовета РФ «Об образовательной политике России на современном этапе» говорится: «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения выбора, способные к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбы страны, за ее социально-экономическое процветание» [Цит. по 8].

Обучение, основанное на компетенциях, наиболее эффективно реализуется при применении технологии модульного обучения.

Сегодня модульная технология широко обсуждается научной и педагогической общественностью и формируется как отклик сферы образования на запросы внешнего мира. Отечественная и зарубежная практика показывает перспективность модульного обучения, которое характеризуется алгоритмизацией учебной деятель-

ности, структурированием предметного содержания, индивидуальностью (учитываются индивидуальные особенности обучающегося), гибкостью, самостоятельностью (возможность самообразования, саморазвитие) и является личностно-ориентированной технологией обучения, основанной на компетентности.

Проблема исследования

Несмотря на перспективность развития модульного подхода в обучении, прежде всего, в рамках формирования информационной компетентности, анализ программ среднего профессионального образования и производственной практики показывает сложности его внедрения на практике. Эти проблемы связаны с недостаточной разработкой учебно-методической базы, призванной обеспечить модульное образование; не высоким уровнем подготовки преподавателей и их мотивации на освоение новых прогрессивных технологий; отсутствием принципов согласованности содержания образования со способами (приемами) учебной деятельности; низким уровнем готовности учащихся к самостоятельной работе; недостаточным количеством практико-ориентированных учебно-методических разработок и исследований, касающихся изучения модульной технологии как средства формирования информационной компетентности учащихся среднего профессионального образовательного учреждения. Выше перечисленные и другие проблемы показывают важность практического изучения модульной технологии обучения как основы формирования информационной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования.

Цель исследования – экспериментальное изучение модульной технологии обучения как основы формирования информационной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования (на примере специальности «Право и организация социального обеспечения»).

Задачи исследования:

1. Определить структуру информационной компетентности специалистов в области права и организации социального обеспечения.

2. Разработать и реализовать этапы формирования информационной компетентности у студентов, обучающихся по специальности «Право и организация социального обеспечения».

3. Обосновать и экспериментально проверить эффективность использования модульной технологии как основы формирования информационной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования.

Методы и методики исследования: библиографический метод; метод включённого, систематического, стандартизированного наблюдения; метод анкетирования, метод рейтинговой оценки; метод сравнительного системного анализа; структурно-типологический метод; метод корреляционного математико-статистического анализа; интерпретационный метод.

Описание результатов исследования

В научной литературе проблема изучения модульной технологии в обучении нашла свое отражение в исследованиях А. В. Артемова, И. Н. Павлова, Т. П. Сидоровой, В. Б. Закорюкина, А. В. Макарова, З. П. Трофимова, П. А. Юцявичене и т. д. [1, 4, 7, 12].

Анализ работ этих и других авторов позволил нам сформулировать определение модульного подхода к обучению, под которым мы пониманием систему обучения, основанную на продуманном делении изучаемого материала, разделов, дисциплин на модули, и способствующую, с одной стороны, оптимизации и улучшению качества подготовки будущего специалиста, а с другой – развитию профессиональной компетентности выпускника, выраженной в когнитивном (знаниевом), деятельностном (профессиональные умения и навыки), личностном (профессиональное мышление, умение принимать оптималь-

ные решения, навыки самообразования, оценивания результатов своей учебной и профессиональной деятельности, творческое мышление, умение взаимодействовать с другими людьми в учебных и профессиональных ситуациях и т. д.) компонентах.

Немало работ посвящено изучению содержания понятия информационной компетентности (А. В. Долженко, Т. В. Еременко, О. А. Кизик, Н. Н. Овчинникова и т. д.), определению его структурных компонентов (А. Ф. Гоферберг, О. А. Кизик, Н. Х. Насырова, С. В. Тришина, А. В. Хуторской и др.). [2, 3, 5, 6, 9, 10, 11].

В нашем исследовании под информационной компетентностью понимается совокупность компетенций, в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), выраженных в умении извлекать, хранить и анализировать информацию, использовать современные мультимедийные средства коммуникации и готовности использовать в профессиональной деятельности усвоенные знания, умения и навыки работы с информацией.

Формирование и развитие информационной компетентности – это процесс, который направлен на приобретение знаний и умений в области информационных технологий; развитие интеллектуальных и коммуникативных способностей; осуществление интерактивного диалога в едином информационном пространстве и основан на реализации коммуникативной, аналитической, деятельностной, развивающей, воспитывающей функции.

Основываясь на требованиях «Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 030912 Право и организация социального обеспечения», а также на описании основных информационно-технических, информационно-технологических и личностных компонентов информационной компетентности, мы выделили следующую ее структуру:

1. Извлечение и хранение информации.

2. Анализ информации.

3. Использование ПК, как средства коммуникации.

4. Использование в профессиональной деятельности усвоенных знаний, умений и навыков работы с информацией.

Реализация эмпирической части исследования предполагала проведение констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента.

Первый – констатирующий этап эксперимента – включал в себя определение исходного уровня сформированности структурных компонентов информационной компетентности у студентов. Для диагностики нами были выделены следующие методы: диагностическая карта; рейтинговая оценка; промежуточное тестированиедо и после прохождения отдельных модулей; итоговая аттестация, проводимая в форме дифференцированного зачета.

На втором этапе формирующего эксперимента осуществлялась разработка и апробация модели формирования информационной компетентности; проводился промежуточный анализ результатов деятельности в рамках формирующего эксперимента.

Организация учебного процесса по формированию информационной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования, обучающихся по специальности «Право и организация социального обеспечения» включал в себя:

1) определение принципов построения модели (принципы культурологического, системного, деятельностного, технологического подходов и принцип непрерывности);

2) разработку и реализацию модели формирования информационной компетентности, включающую в себя:

– анализ требований к специалисту со стороны образовательного стандарта и работодателей, задачи и возможности учебного заведения;

– определение цели и задач реализации модели;

– создание учебной модульной программы, календарно-тематического пла-

нирования, технологических карт занятий; разработку учебно-методического комплекса (УМК) по дисциплине «Информационные технологии в профессиональной деятельности»;

– выделение методов, средств, форм и приемов обучения, способствующих формированию информационной компетентности учащихся;

– анализ и корректировку достигнутых результатов на основе контроля и самоконтроля;

– результат в виде сформированной информационной компетентности специалиста в области права и организации социального обеспечения;

3) осуществление процесса формирования информационной компетентности на протяжении всего обучения учащихся, как на учебных занятиях, так и самостоятельно;

4) создание и проведение оценки уровня сформированности информационной компетентности на констатирующем, формирующем, контрольном этапах эксперимента.

В рамках изучения модульной технологии обучения как основы формирования информационной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования, обучающихся по специальности «Право и организация социального обеспечения», нами был создан учебно-методический комплекс по дисциплине «Информационные технологии в профессиональной деятельности».

Были определены следующие цели курса:

– воспитание у обучающихся информационной культуры, необходимой для конкурентоспособности выпускников средних профессиональных учебных заведений на рынке труда и успешной работы в различных областях современного бизнеса и права;

– приобретение учащимися практического опыта обращения с основными современными программными пакетами и системами по обработке информации как универсального, так и специализированного назначений.

Структуру комплекса составили шесть модулей:

Модуль 1. Общая характеристика информационных систем.

Модуль 2. Справочно-правовая система Консультант Плюс.

Модуль 3. Работа в MicrosoftAccess.

Модуль 4. Процессоры электронных таблиц – MicrosoftExcel.

Модуль 5. Прикладное программное обеспечение.

Модуль 6. Контроль (комплект контрольно-оценочных средств).

Основными формами работы с учащимися являлась коллективная, групповая и самообучающаяся учебная деятельность.

На этапе контрольного эксперимента были изучены результаты экспериментальной работы путем сопоставления данных констатирующего и контрольного экспериментов.

Экспериментальную выборку исследования составили 218 студентов, учащихся III-х курсов НОУ СПО «Ставропольский кооперативный техникум экономики, коммерции и права». Контрольную группу испытуемых составили учащиеся, обучающиеся в 2010-2011 учебном году до введения программы модульного обучения, а экспериментальную – студенты, проходившие курс обучения в 2011-2012 учебном году, после введения программы модульного обучения.

В результате проведения констатирующего и контрольного экспериментов, мы выявили следующие особенности:

1. По методике «Диагностическая карта» на этапе констатирующего эксперимента было выявлено отсутствие значимых отличий в показателях по всем компонентам информационной компетентности, что показало одинаково низкий уровень ее сформированности в обеих группах учащихся. Так в контрольной группе испытуемых с низкими баллами оказалось выявлено по всем четырем шкалам исследования 45 человек (40,9%), а в экспериментальной – 38 респондентов (35,2%).

После проведения исследования в экспериментальной группе испытуемых высокие показатели извлечения и хранения информации, а также использования в профессиональной деятельности усвоенных знаний, умений и навыков работы с информацией были выявлены у 71 человека (65,7%); анализа информации – у 74 человек (68,5%); использования ПК, как средства коммуникации – у 81 студента (75%). В контрольной группе студентов с высокими показателями по отдельным шкалам исследования оказалось выявлено всего около 35 человек (31,8%). Сравнительный анализ данных с использованием U-критерия Манна-Уитни показал наличие значимых отличий в показателях двух групп по всем шкалам исследования (0,000).

2. По методике рейтинговой оценки результаты в двух группах испытуемых показали, что в контрольной группе после прохождения модулей высокие баллы (оценки «отлично» и «хорошо») были выявлены всего у 54 испытуемых (49,1%). В экспериментальной группе таких учащихся оказалось больше (77 человек – 71,3%).

При этом Т-критерий Вилкоксона показал, что рейтинговая оценка у испытуемых в контрольной группе имела значимые отличия только в начале (результаты по первой и второй темам – 0,035) и в конце обучения (результаты оценки по первой, пятой (0,040), а также шестой (0,050) темам). В экспериментальной группе значимые отличия в результатах рейтинговой оценки, были выявлены между показателями после первого и второго (0,002), третьего (0,000), четвертого (0,001), пятого (0,003) и шестого (0,000) модулей. Такое стабильное повышение рейтинговой оценки у студентов экспериментальной группы говорит о наличии устойчивого повышения мотивации к формированию информационной компетентности.

3. Данные промежуточного тестирования показали, что на этапе констатирующего эксперимента по большей части тестов исследования низкие баллы получили 85 человек (77,3%) в контрольной и 88 (81,5%) в экспериментальной группах. После обучения высокие баллы были выявлены у 34 человек в контрольной группе (30,9%) и 57 респондентов (52,8%) в экспериментальной группе.

Данные по U-критерию Манна-Уитни позволили выявить значимость отличий в сравнении показателей между двумя группами респондентов. Это помогло сделать вывод о том, что в экспериментальной группе уровень сформированоости информационной компетентности оказался значительно выше, чем у учащихся группы контрольной.

4. Анализ результатов дифференцированного зачета показал, что высокие оценки («5» и «4» балла) были обнаружены у 80 человек (72,7%) в контрольной и 98 учащихся (90,7%) в экспериментальной группе.

Итак, результаты эмпирического исследования подтвердили нашу гипотезу о том, что использование модульной технологии обучения в образовательном процессе учреждений среднего профессионального образования будет способствовать формированию и развитию информационной компетентности студентов по специальности «Право и организация социального обеспечения».

Для этого нами было:

– уточнено содержание понятия «информационная компетентность» а также структура этого определения применительно к специальности «Право и организация социального обеспечения»;

– разработаны и внедрены модули формирования информационной компетентности, а также учебно-методический комплекс дисциплин информационного блока согласно особенностям профессиональной деятельности специалиста в области права и организации социального обеспечения и принципам построения модульного обучения;

– разработан и апробирован диагностический аппарат определения уровня развития информационной компетентности студентов, по специальности «Право

и организация социального обеспечения»;

– учтена, при определении педагогических условий, способствующих эффективному формированию информационной компетентности, необходимость развития у студентов потребности и мотивации к использованию в профессиональной деятельности информационных технологий, навыков самоконтроля, самооценки, самостоятельной образовательной деятельности.

В целом, полученные нами результаты исследования показывают, что мобильная и гибкая организация процесса формирования информационной компетентности в виде учебных модулей более адекватно отвечает требованиям сетевой организации профильного обучения, в которые входит возможность выбора, вариативность, реализация учащимися индивидуальной образовательной программы.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Артёмов, А. В., Павлов, И. Н., Сидорова, Т. П. Модульно-рейтинговая система / А. В. Артемов, И. Н. Павлов, Т. П. Сидорова // Высшее образование в России. – 1999. – №4. – С. 24-27.

2. Гоферберг, А. В. Формирование информационной компетентности студентов факультета технологии и предпринимательства: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гоферберг Александр Викторович. – Ишим, 2006. – 150 с.

3. Долженко А. В. Информационно-коммуникативные технологии как средство формирования ключевых компетенций журналиста // Российский научный журнал. – 2012. – №2(27). – С. 230-233.

4. Закорюкин, В. Б. Модульное построение учебных пособий по специальным дисциплинам. Проблемы вузовского учебника / В. Б. Закорюкин, В. М. Панченко, Л. М. Твердин. – Вильнюс: ВГУ, 1983. – С. 73-75.

5. Еременко, Т. В. Информационная культура студентов / Т. В. Еременко // Университетская книга. – 1998. – № 6. – С. 39-41.

6. Кизик, О. А. Становление информационной компетентности учащихся в образовательном процессе профессионального лицея: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01/ Кизик Ольга Александровна. – Петрозаводск, 2004. – 159 с.

7. Макаров, А. В. Модульная организация учебного курса как основа разработки учебно-методического комплекса /А. В.Макаров, З. П. Трофимова // Социально-гуманитарные знания. – 2000. – № 4. – С. 141-155.

8. Мацкайлова, О. А. Гуманизация профессионального образования – один из факторов повышения качества подготовки специалистов [Электронный ресурс] / О. А. Мацкайлова, Е. А. Коскова. – Режим доступа: http://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1082.

9. Насырова, Н. Х. Технология развития информационной компетентности студентов гуманитарных факультетов [Электронный ресурс] / Н. Х. Насырова. – Режим доступа: http://old.kpfu.ru/gum_konf/ot1.htm.

10. Овчинникова, Н. Н. Формирование информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Овчинникова Наталья Николаевна. – Челябинск, 2009. – 30 с.

11. Тришина, С. В., Хуторской, А. В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования [Электронные ресурс] / С. В. Тришина, А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2004. – 22 июня. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm.

12. Юцявичене, П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

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

УДК 159.9-027: 37.015.3-057.875(045)
ББК 88.4
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УЧЕБНОЙ ПРАКТИКЕ В ПРОЦЕССЕ ТРЕНИНГА РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБЩЕНИИ

Доктор педагогических наук Ю. В. Варданян
Магистрант А. В. Дергунова

В статье охарактеризован тренинг развития психологической безопасности в общении, обеспечивающий подготовку студентов-первокурсников к распознанию и преодолению психологических опасностей и угроз, возникающих по отношению к себе или субъектам взаимодействия. Экспериментально обоснована его эффективность как технологии подготовки будущих психологов к самореализации психологической безопасности и созданию психологически безопасных условий взаимодействия с окружающими в процессе учебной практики на первом курсе. Подчеркивается важность создания студенческих объединений, позволяющих студентам как можно раньше начать саморазвитие и самореализацию профессиональных компетенций.

Ключевые слова
Психологическая безопасность, психологическая студия, студент, тренинг, технология, система психологической защиты

Современный психолог, работающий с личностными проблемами клиентов, часто оказывается перед необходимостью создания условий для выявления и преодоления реальных или воображаемых психологических опасностей и угроз. Для качественной подготовки к решению подобных задач на вузовском этапе образования необходимо, начиная с первого курса, проделать большую работу над развитием свойств студента как субъекта психологической безопасности, а также осваивать и применять технологии их развития у других людей. Однако собственная психологическая защита студентов-первокурсников, сформированная у них на основе предшествующего житейского опыта переживания кризисных психологических ситуаций, способствует ситуативной минимизации влияния действующих психотравмирующих факторов, не преодолевая при этом возникшие трудности по существу, поэтому становится значительным препятствием

*** Исследование проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» на 2012-2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).**

для освоения и реализации свойств субъекта психологической безопасности.

В 2011-2013 гг. нами проведено исследование типов механизмов психологической защиты. В нем приняли участие студенты различных специальностей и направлений подготовки в количестве 118 человек. На основе полученных данных самооценки обнаружено, что большинство обследованных студентов отмечают высокую частоту срабатывания разнообразных сочетаний практически всех механизмов психологической защиты: отрицание, реактивные образования, регрессия (14 %); компенсация и подавление (13 %); замещение (12 %); проекция (11 %); интеллектуализация (9 %). Действие этих механизмов негативно отражается на взаимоотношениях с окружающими. Имея трудности в межличностных отношениях, студенты становятся более уязвимыми, менее защищенными и конфликтоустойчивыми и др.

Современные студенты могут подвергаться манипулятивному воздействию со стороны других людей (в вузе – однокурсников, преподавателей и т. д., в местах проведения практики – детей, наставников и др.), даже не осознавая это. Без специальной адресной подготовки к выделению и решению таких проблем им сложно найти конструктивный выход из подобных ситуаций. Все это влечет за собой возникновение проблем во взаимоотношениях с окружающими. Это усиливает уязвимость, уменьшает защищенность и конфликтоустойчивость, повышает вероятность появления чувства одиночества, боязни быть не понятыми и др. Все это становится значительным препятствием для освоения и реализации ими свойств субъекта психологической безопасности. Это определяет актуальность проблемы развития психологической безопасности студента начиная с первого курса обучения.

Анализ подходов к ее решению показывает, что психологическая безопасность рассматривается с разных позиций: от изучения в контексте безопасности жизнедеятельности до конкретизации ее сущности, структуры, влияющих на неё факторов, субъектной и компетентностной обусловленности, информационно-психологической и социально-психологической безопасности (И. А. Баева [1], В. В. Бедрина [2], Ю. В. Варданян [3], Н. А. Вдовина [4], Г. В. Грачев [5], Н. А. Дмитриевский [7], П. А. Кисляков [8], Н. А. Лызь [9], Е. Н. Руськина [13], Т. В. Эксакусто [16] и др.). Однако психологическая безопасность студента в общении остается малоизученной проблемой. Мы понимаем психологическую безопасность как состояние защищенности от различных отрицательных воздействий среды, способствующее удовлетворению потребностей в самореализации, общении, самовыражении на основе действия способности справляться с возникающими психологическими опасностями и угрозами. Психологическая безопасность в общении – это гармоничное состояние, приносящее удовлетворение от взаимоотношений с людьми и способствующее реализации личностного потенциала ее субъекта.

В научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования», созданной при кафедре психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, обоснованы и апробированы: подходы к исследованию и развитию стратегий реализации психологической безопасности, учитывающие, что «Обострение возрастающего влияния психологической угрозы приводит к реализации оптимистических или пессимистических стратегий индивидуального поведения» [3. С. 74]; модель развития профессионально-ценностных ориентаций, которая может быть использована «в качестве источника побудительной и корректирующей основы становления компетентности субъекта психологи-

ческой безопасности в образовательной среде» [4. С. 147] модель мотивационной готовности студента – будущего психолога к развитию стратегии достижения успеха подростков, сформированность которой «характеризуется осознанием цели предстоящей деятельности, стремлением овладеть психолого-педагогическими технологиями развития стратегии достижения успеха и реализовывать полученные компетенции в психолого-педагогической деятельности» [10. С. 48]; психолого-педагогическая модель развития субъектности, реализация которой «способствует становлению субъектной позиции в профессиональной деятельности» [11. С. 84]; содержание подготовки студентов – будущих тренеров к развитию психологической безопасности спортсменов, которое «осуществляется в трех направлениях: когнитивном, ценностно-смысловом и компетентностном» [13. С. 54]; система самопознания, позволяющая «стимулировать самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, непрерывное уточнение самооценки и стремление к повышению ее адекватности» [14. С. 77] и другие пути решения подобных проблем.

Развивая эти положения, обнаружено, что в ходе разных видов практик будущий психолог устанавливает профессиональные отношения с субъектами взаимодействия, поэтому необходимо готовить его к осознанию срабатывающих механизмов психологической защиты, их преодолению и реализации психологической безопасности. Особенно это важно для первокурсников, первая учебная практика которых задает старт профессиональной самореализации. Для достижения успешности они были вовлечены в деятельность студенческой студии развития психологической безопасности, созданной при лаборатории. Это самоорганизующаяся профессионально ориентированная система деятельности студентов, в которой ведется работа по освоению механизмов реализации собственной психологической безопасности и психологического сопровождения процесса конструирования пространства развития психологической безопасности субъектов образования.

Одной из наиболее успешных технологий развития психологической безопасности в общении, реализуемых в деятельности студии, является тренинг. Проведенное в рамках работы студии эмпирическое исследование позволило изучить развивающий потенциал тренинга психологической безопасности студентов-первокурсников в общении. Для выявления свойств, оказывающих влияние на психологическую безопасность студента в общении, использованы следующие диагностические методики: уровень поликоммуникативной эмпатии [15. С. 153-156]; шкала ситуативной и личностной тревожности Спилбергера Ханина [6. С. 124-126]; типология психологической защиты [15. С. 444-452].

Рассмотрим полученные данные. Нормальный уровень эмпатийных тенденций отмечен у 88,8% студентов, высокий у 11,1%; умеренный уровень ситуативной тревожности у 77,7%, высокий у 22,2%; высокий уровень личностной тревожности у 55,5% студентов, умеренный у 44,4%. Значительная часть студентов-первокурсников обладает высоким уровнем срабатывания сочетаний разных типов психологической защиты: чаще всего срабатывают реактивные образования (16%), реже – отрицание (15%), в равной степени – компенсация и интеллектуализация (14%), еще реже – проекция (13%), регрессия (11%), замещение (10%), подавление (7%). Таким образом, большинство обследованных студентов слабо подготовлены к самореализации психологической безопасности и ее обеспечению по отношению к окружающим.

Проанализировав полученные данные, были сформулированы следующие предположения: чем адекватнее уровень развития эмпатии, тем больше вероятность того, что студент сможет почувствовать и

распознать различные негативные воздействия, оказываемые на него окружающими; чем меньше студент чувствует других людей, тем сложнее ему определить их истинные намерения; чем адекватнее уровень тревожности соотносится со складывающейся ситуацией взаимодействия, тем защищеннее ощущает себя студент; чем выше частота срабатывания механизмов психологической защиты и ниже уровень их осознанности, тем больше они препятствуют реализации психологической безопасности. На базе студенческой студии разработана программа тренинга развития психологической безопасности студента в общении для проверки истинности этих предположений. Она прошла апробацию со студентами-первокурсниками направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», которым предстояла практика в детских дошкольных образовательных учреждениях. Программа направлена на решение ряда задач: оптимизировать уровни эмпатии, ситуативной и личностной тревожности, повысить адекватность их проявления в различных ситуациях; осознать механизмы психологической защиты, освоить способы минимизации их действия; распознать механизмы психологической защиты в поведении других людей, адекватно строить собственное поведение во взаимодействии с ними; овладеть навыками неконфликтного поведения и организации психологической безопасности других (в том числе – детей дошкольного возраста). В программу входит четыре блока:

1) «Психологическая безопасность и общение со взрослыми». Посвящен созданию доверительного общения в группе, ее сплочению, отработке навыка установления и поддержания контакта, развитию эмпатии. В процессе его освоения большое внимание было уделено тем упражнениям и играм, которые способствуют снятию напряжения, зажимов («Поменяйтесь местами те, кто..»); установлению доверительных отношений («Голова великана», «Я в тебе уверен» и др.); развитию умения работать в группе («Распределяемся по …», «Печатная машинка» и др.); развитию различных сторон эмпатии (эмоциональной – «Понять партнера», «Чувствительность к состоянию другого»; невербальной – «Аборигены и инопланетяне» и др.); осознанию значения правильного выбора способа завершения разговора («Выход из контакта» и др.). Создавались ситуации, которые побуждали к установлению контакта («Незнакомец», «Замороженный») и выстраивались так, чтобы участники чувствовали себя как можно более комфортно и безопасно. Также обсуждалась значимость владения правилами успешного вступления в контакт («Правила вступления в контакт»), после чего эти правила были практически отработаны («Уговорить человека позволить вам пройти без очереди в …» и др.).

2) «Психологическая безопасность и манипулятивные взаимодействия». Посвящен знакомству с манипулятивными воздействиями, отработке навыка их распознания и конструктивного преодоления. Работа была выстроена так, чтобы уровень значимости ситуаций для участников повышался. Сначала им предлагалось вспомнить ситуации манипулирования из кинофильмов или художественной литературы, далее – из собственной жизни, и в завершении – связанные с дошкольниками. Каждая ситуация подвергалась анализу, обсуждению и поиску конструктивного разрешения. Например, для увеличения значимости информации о технологии отказа в просьбе участникам предлагалось специальное упражнение «Изображая жертву», в котором им отводились роли манипуляторов и жертв. Были подобраны задания на развитие умений эффективно выбирать и использовать конкретные приемы преодоления манипуляций («Технология отказа в просьбе», «Типы манипуляций и способы защиты от них» и др.), после чего практические знания подкреплялись теоретически («Универ-

сальная схема защиты от манипуляций»). В целях профилактики подозрительности и боязливости участников тренинга в этом блоке подчеркивалось, что возникновение манипуляций может иметь ситуативный характер.

3) «Психологическая безопасность и механизмы психологической защиты». Отведен знакомству с механизмами психологической защиты, отработке навыка распознания их действия в поведении людей, а также поиску мер по их нейтрализации. Участникам предлагалось ознакомиться с описаниями основных механизмов психологической защиты, затем – привести примеры их проявления из своей жизни. Участники объединялись в микрогруппы, которые задумывали ситуации срабатывания механизмов, затем демонстрировали их, а все остальные распознавали, какой механизм был загадан.

4) «Психологическая безопасность и общение с дошкольниками». Предназначен для освоения умения реализовывать психологическую безопасность студента и дошкольника в процессе их взаимодействия. В нем выделено несколько направлений деятельности: развитие проявлений эмпатии по отношению к детям, умения понимать их, прогнозировать и учитывать их желания и действия («Разыгрывание ситуация», «Все равно ты молодец», «Погружение в детство» и др.); развитие умения предупреждать трудности в реализации межличностного взаимодействия с детьми дошкольного возраста и возникновение угроз психологической безопасности взрослого и ребенка при их взаимодействии («Трудности, с которыми можно столкнуться при воспитании дошкольников»); осмысление важности учета специфики восприятия дошкольников («Качества взрослого, необходимые при взаимодействии с дошкольниками» и др.); осознание значения невербальной стороны общения при выражении эмоций и привычных способов общения с дошкольниками, а также выбор и отработка наиболее конструктивных из них («Отработка позитивного обращения», «Соскучился…», «Недетские запреты», «Горячо, утюг!» и др.). Данный блок был призван способствовать развитию теоретической и практической основы успешной самореализации психологической безопасности первокурсников и обеспечению психологической безопасности детей. Он предназначался для помощи студентам-первокурсникам в снятии тревоги перед выходом на учебную практику в детские дошкольные учреждения, лучшей адаптации в них, осознанному, продуманному и серьезному подходу к работе с детьми и, как следствие, более продуктивному выполнению заданий в период практики.

По завершению тренинга были изучены изменения первоначально исследуемых характеристик. Выявлено, что уровень эмпатии у 77,7% студентов – нормальный, у 22,2% – высокий, т. е. у большей части студентов (88,8%) остался на прежнем уровне. Он обеспечивает адекватность восприятия других людей в ситуации общения и способствует своевременному распознанию психологических угроз, исходящих от собеседника. Уровень ситуативной тревожности студентов, принимавших участие в тренинге общения, у 77,7% оказался умеренным, у 11,1% – высоким, у 11,1% – низким, т. е. у 77% остался прежним; общий уровень личностной тревожности оказался умеренным у 66,6%, высоким – у 22,2%, низким – у 11,1%, т. е. у 44,4% снизился. Представления студентов о частоте срабатывания различных механизмов психологической защиты значительно изменились, причем в разных соотношениях по каждому из механизмов (компенсация – 44,4%; реактивные образования – 55,5%; вытеснение – 66,6%; интеллектуализация – 66,6%; отрицание – 77,7%; регрессия – 77,7%; проекция – 88,8%; замещение – 99%). В целом полученные данные свидетельствуют о том, что у студентов, принимавших участие в тренинге, система механизмов пси-

хологической защиты приведена в неустойчивое состояние.

По данным исследования была изучена статистическая значимость связи между уровнем эмпатии, уровнем тревожности (ситуативной и личностной) и типами психологической защиты студентов до и после проведения тренинга общения с помощью множественного коэффициента корреляции W, значимость величины которого проверена с помощью критерия ?2 [12]. Обнаружено, что множественная корреляционная связь до тренинга отсутствует, а после его проведения выражена на однопроцентном уровне значимости. Все это позволяет сформулировать вывод о том, что в результате участия в тренинге получены знания и умения распознавать и учитывать манипулятивные воздействия, возможные угрозы, механизмы психологической защиты; понимать, какое значение в жизни человека они имеют; строить адекватное поведение. Начал действовать процесс оптимизации уровней эмпатии и тревожности. Была приведена в неустойчивое состояние система психологической защиты студентов, которая стала более гибкой и пластичной, более поддающейся коррекции.

Для закрепления и улучшения результатов, полученных в ходе тренинга, осуществлено посттренинговое сопровождение. Оно реализовано на базе психологической студии через индивидуальные консультации участников, разработку рекомендаций и др. Кроме того, опыт показывает, что у студентов есть потребность в создании специальных сообществ в социальных сетях, где была бы возможность обмениваться новой информацией по вопросам психологической безопасности, высказывать свои мысли и идеи, обсуждать интересующие темы, поэтому рассматриваем возможность создания виртуального ресурса как перспективное направление деятельности психологической студии.

Таким образом, психологическая студия является базой для широкого круга направлений внеаудиторной деятельности студентов (как обучающихся, кураторов, организаторов, исследователей, тренеров и др.), что расширяет возможности студентов в повышении своей профессиональной компетентности, самореализации творческого и личностного потенциала.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб.: Речь, 2005. – 250 с.

2. Бедрина В. В. Психологическая безопасность образовательной среды: формирование понятия // Вестник практической психологии образования. – 2010. – № 1. – С. 33-41.

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. – № 2(27). – С. 142-147.

5. Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М., 2007. – 125 с.

6. Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И. Б. Дермановa. – СПб.: Речь, 2002. – С. 176.

7. Дмитриевский В. А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 202 с.

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

9. Лызь Н. А. Субъектный подход к обеспечению безопасности студентов технического вуза // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2012. – № 4. – С. 134-140.

10. Лежнева Е. А. Мотивационная готовность будущего психолога к развитию стратегии достижения успеха подростков: сущность, состояние, перспективы // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2(14). – С. 47-50.

11. Майдокина Л. Г. Психолого-педагогическая модель развития субъектности будущего педагога в условиях вуза // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4(8). – С. 82-84.

12. Рабочая книга социолога / отв. ред. В. Г. Осипов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1983. – 477 с.

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

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. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – 2-е изд. доп. – М.: Психотерапия, 2009. – 544 с.

16. Эксакусто Т. В. Теоретические основы социально-психологической безопасности: монография. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2011. – 244 с.

РЯЗАНСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.035.8
ББК 74.005.1
Педагогика

ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ВОСПИТАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ И КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Доктор исторических наук Б. В. Горбунов

Статья посвящена проблеме воспитания этнической и конфессиональной толерантности у учащихся средней школы. В работе охарактеризован один из путей формирования толерантности у учащихся начальной и основной школы через введение программы обучения факультативного курса «Мир народной русской культуры в сравнительном рассмотрении».

Ключевые слова
Толерантность этническая, толерантность конфессиональная, учащиеся, средняя школа, факультативный учебный курс «Мир народной русской культуры в сравнительном рассмотрении»

Очевидна необходимость формирования этнической и конфессиональной толерантности в России – многонациональном (полиэтничном) и поликонфессиональном государстве со значительной долей атеистического населения. Не вызывает сомнений важность воспитания качеств толерантности по возможности с самого раннего возраста.

Действенное воспитание этнической и конфессиональной толерантности в средней школе призваны осуществлять, прежде всего, педагоги предметов гуманитарного цикла, вооруженные хорошим и надежным инструментарием.

Один из путей формирования этнической и конфессиональной толерантности у детей школьного возраста, как мне представляется, состоит во введении в программу обучения в начальной и основной средней школе факультативного учебного курса «Мир народной русской культуры в сравнительном рассмотрении».

Мною разработаны структура и содержание курса «Мир народной русской культуры в сравнительном рассмотрении» [1-3]. Ниже приводится несколько примеров, иллюстрирующих основные аспекты воспитания этнической и конфессиональной толерантности при изучении этого курса учащимися.

Во вводной части курса первой рассматривается тема «Исторический путь русского народа», где излагается история русского этноса от первых праславянских археологических культур до сегодняшнего дня. Учащиеся узнают, что на своем историческом пути славяне и в дальнейшем русские вступали в тесные хозяйственные, семейно-брачные, военные, культурные и другие виды отношений с кельтскими, иранскими, балтскими, фин-

скими, тюркскими племенами и народами. В ходе этого взаимодействия славяне (русские) впитывали в большей или меньшей степени культурные и антропологические составляющие традиционной народной культуры этих этносов.

Далее для сопоставления приводятся сведения о том, что для абсолютного большинства других народов на их исторических путях характерны аналогичные процессы. Например, англичане впитали в свой состав этнокультурные составляющие кельтов (бритты), римлян, различных групп германцев (викинги, норманны, англы, саксы и др.) – в итоге сформировался английский народ (этнос). Другой пример – французы (этнокультурные компоненты кельтов-галлов, римлян, германских племен франков и алеманов и др.). Надо привести несколько примеров по истории народов, граничащих (граничивших) с русскими. Например, мордва, которая в ходе своей истории испытала сильное влияние тюркской и славянской культур.

В итоге у учащихся складывается четкое представление о том, что «чистых» народов на земном шаре практически нет, а это закладывает в сознание маленького человека важное качество толерантности.

Содержание следующей темы вводной части – «Традиционный хозяйственный комплекс русского народа» – сообщает о том, что еще предки русских изначально, со времени возникновения производящего хозяйства, являлись земледельцами и земледелие у них прошло в своем развитии несколько этапов, от подсечно-огневого полеводства до трехпольного и затем – многопольного севооборота. Далее для сопоставления приводятся сведения о том, что такими же земледельцами с такой же исторической схемой развития земледелия являются многие народы Европы и Азии, в том числе ближайшие соседи русских – западные и южные славяне, балтские, финские и германские народы и др.

Далее в вводной части рассматривается тема «Традиционный народный календарь русского народа». В ходе рассмотрения этой темы учащиеся выясняют, что народный русский календарь имеет земледельческий характер, т.е. приспособлен к циклу земледельческих работ в умеренном климатическом поясе. Для сопоставления приводятся сведения о народных календарных циклах ряда народов – чехов, поляков, латышей, германцев, французов, татар, мордвы и других. Выясняется, что цикличность и аграрно-продуцирующая магическая составляющая календарей этих народов имеет много сходного и тождественного с аналогичными (подобными) компонентами русского традиционного народного календаря. Обращается внимание на то, что традиционный календарь являлся стержнем годового жизненного цикла множества народов, и во многом компоненты календарей и в целом календари сходны.

Основная часть курса содержит три раздела: «Материальная культура», «Соционормативная культура», «Духовная культура».

В первом разделе, в частности, рассмотрим для примера тему: «Жилищно-хозяйственный комплекс». Выясняется, что основу этого комплекса у русских составляет срубная изба, во дворе располагаются хозяйственные постройки – хлев, конюшня, амбар и др. и на «задах» двора – приусадебный участок. В процессе сопоставления с жилищно-хозяйственными комплексами, бытующими у других земледельческих народов, обитающих в умеренном климатическом поясе, выясняется большое сходство в их структуре и содержании.

Подобные сопоставления проводятся и при рассмотрении других тем первого раздела: «Поселения и их планировка», «Одежда», «Пища и утварь», «Средства передвижения». И во всех случаях при сравнении учащиеся убеждаются в том, что у всех земледельческих народов в этих сферах имеется большое сходство.

Во втором разделе рассматриваются две темы: «Община», «Семья».

В ходе изучения темы «Община» выясняется, что традиционная родовая и затем соседская община являлись на протяжении тысячелетий универсальными формами социальной организации большинства народов. Здесь же обращается внимание учащихся на то, что общинная форма земельной собственности и землепользования являлись общими для большинства народов земного шара. Для всех земля представлялась даром Божьим и Матерью – «сырой землей», а продажа ее – смертным грехом.

Большой простор для формирования чувства толерантности дают темы раздела «Духовная культура»: «Календарные обычаи и обряды», «Семейная обрядность», «Народное декоративно-прикладное искусство», «Антропонимия» («Ты и твое имя»). «Фольклор», «Народные занятия», «Религия и верования» и ряд других.

Например, при рассмотрении тем «Календарные обычаи и обряды» и «Семейная обрядность» при сопоставлении комплексов традиционной обрядности у русских и других земледельческих народов выявляется множество позиций сходства и тождества у различных народов, у которых земледелие является основным хозяйственным занятием Другой пример: в ходе изучения темы «Антропонимия» («Я и мое имя») учащиеся узнают, что из общего корпуса русских фамилий примерно треть составляют фамилии тюркского происхождения, что является результатом длительных исторических контактов и взаимного влияния русского и ряда тюркских народов.

Остановимся на теме «Религия и верования». В процессе рассмотрения этой темы учащиеся узнают, что до принятия христианства у славян существовала система многобожия, что с принятием христианства в форме православия оно утверждалось постепенно и пережитки древних верований славян очень долго сохранялись и сегодня они бытуют в повседневной жизни. Сопоставление с историей христианизации разных народов – славян, германцев, балтов, финнов и ряда других дает возможность уяснить, что аналогичные процессы характерны для истории многих народов.

Количество примеров можно умножить. Очевидно, что учащиеся при изучении этого курса приобретают знания о том, что все народы на земном шаре были тесно взаимосвязаны и взаимозависимы в ходе исторического процесса в течение многих тысячелетий, что было бы невозможно без взаимной терпимости.

При изучении курса «Мир народной русской культуры в сравнительном рассмотрении» рекомендую к использованию следующую литературу:

– *Бузин В. С.* Этнография русских. Учебное пособие. – СПб.: Изд. СПб. ун-та, 2007.

– *Горбунов Б. В.* Рязанский край. Этническая история и формирование населения. Современный этнический состав / / Русские Рязанского края / Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН. – Т. 1. – М.: Индрик, 2009. – С. 30-35.

– *Громыко М. М.* Мир русской деревни. – М.: Молодая гвардия, 1991;

– *Громыко М. М., Буганов А. В.* О воззрениях русского народа / Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН. – М.: Паломник, 2000.

– Календарь в культуре народов мира. Сборник статей / Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН. – М.: Наука, 1993.

– *Козлов В. И.* Этнос. Нация. Национализм. Сущность и проблематика. – М.: Старый сад, 1999.

– *Лаврентьева Л. С., Смирнов Ю. И.* Культура русского народа. Обычаи. Обряды. Занятия. Фольклор. – СПб.: Паритет, 2004.

– *Никитина А. В.* Русская традиционная культура. Учебное пособие для иност-

транцев. – СПб.: Изд. СПб. ун-та, 2002.

– Основы этнографии:Учебное пособие / Под ред. *С. А. Токарева* / Министерство высшего и среднего специального образования СССР. – М.: Высшая школа, 1968.

– Сто народов, сто языков. Этнографические очерки / Под ред. *Л. М. Минца*. – М.: Просвещение, 1992.

– Традиционное жилище народов России: XIX – начало XX в. / Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН. – М.: Наука, 1997.

– *Харузина В. Н.* Этнография. Лекции / Изд. подготовила *А. Ф. Некрылова*. – 2007.

– Этнос и религия: Сборник статей / Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН. – М.: Наука, 1998.

Курс «Мир народной русской культуры в сравнительном рассмотрении» успешно апробирован в ряде школ районов Рязанской области.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Горбунов Б. В.* К вопросу об изучении типов народной культуры в средней школе II Дети и народная культура: Материалы V Виноградовских чтений. – Часть 1. – Челябинск: Изд. Челябинского гос. университета, 1991. – С. 113-117.

2. *Горбунов Б. В.* К вопросу о структуре и содержании курса «Народоведение» для средней школы // Опыт разработки и реализации нового содержания образования: Тезисы докладов межрегиональной научно-практической конференции «Региональное образование: реальность, проблемы, перспективы». 23-25 марта 1999 г. – Рязань: Изд. Ряз. обл. ин-та развития образования, 1999. – С. 3-4.

3. *Горбунов Б. В.* Структура и содержание курса «Народоведение» // Преподавание истории в школе. Научно-теоретический и методический журнал Министерства образования РФ. – 1999. – № 4. – С. 42-44.

ВОЕННАЯ АКАДЕМИЯ СВЯЗИ, г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, г. РОСТОВ-на-ДОНУ

УДК 159.913
ББК 88.37
Психология



ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ И ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

Доктор педагогических наук О. Ю. Ефремов
Ф. К. Гемешлиев

В статье рассмотрены основные факторы и явления, влияющие на профессиональную успешность и психологическую безопасность военнослужащих и сотрудников силовых ведомств, участников боевых действий и чрезвычайных ситуаций.

Ключевые слова
Профессиональная успешность, психологическая безопасность, участники боевых действий и чрезвычайных ситуаций

Задачи подготовки военнослужащих и сотрудников силовых ведомств к участию в боевых действиях (БД), ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций (ЧС) обусловливают необходимость выявления и учёта психологических аспектов обеспечения их профессиональной успешности и безопасности. В боевых условиях и экстремальных ситуациях проявляются факторы, влияющие на личности, являющиеся неизбежными в силу чрезвычайного травмирующего воздействия боевых действий, новизны деятельности и взаимоотношений, характерных для этих условий [1-2]. Психологическое приспособление к ним требует выработки новых отношений к себе, миру, другим людям, что сопровождается нервно-психическим напряжением, которое может осложняться как психическими, так и психосоматическими расстройствами. Такие трансформации, обеспечивая адаптацию в условиях боевых действий или чрезвычайных ситуаций, с течением времени начинают преобладать в структуре личности. Необходимость переадаптации уже к условиям мирной жизни, вновь вызывают нервно-психическое напряжение, что ведёт к снижению качества жизни, преждевременной инвалидизации и заболеваемости этой категории людей. Это делает проблему профессиональной успешности и психологической безопасности участников БД и ЧС важным предметом психологической науки и практики.

Исторический опыт и современная практика убедительно свидетельствуют о зависимости уровня боевой выучки и боевой готовности войск, организованности и дисциплины, побед и поражений на поле боя от целого ряда социально-политических, экономических, военно-технических и морально-психологических факторов. В силу специфики решаемых задач,

в ходе военно-профессиональной подготовки и деятельности необходимо учитывать объективные и субъективные факторы. К *объективным*, прежде всего, относятся воздействия среды, в которой осуществляется деятельность военнослужащего, *природно-климатического*, *техносферного и социального характера*.

К *первой группе* относится воздействие негативных факторов естественного происхождения: пониженных и повышенных температур воздуха, атмосферных осадков, стихийных явлений и т. п. Такое воздействие окружающей среды создаёт крайне некомфортные, а в некоторых случаях опасные условия деятельности, способных привести к негативным последствиям для жизни и здоровья. При таком влиянии значительно быстрее расходуются физические и психические ресурсы человека, падает работоспособность и активность. Отсюда следует, что для обеспечения безопасности психики военнослужащего от пагубных последствий необходимо проведение мероприятий, как по всестороннему обеспечению его деятельности, так и по специальной подготовке.

Вторая группа факторов связана с воздействиями человека на среду обитания своей деятельностью и продуктами деятельности (техническими средствами, выбросами различных производств, химически и биологически опасные факторы и т. п.). Чем выше преобразующая деятельность человека, тем выше уровень и число антропогенных опасностей. Значительным опасностям подвергается человек при попадании в зону действия технических систем: транспортные магистрали; зоны излучения радио - и телепередающих систем, промышленные зоны и т.п. Вероятно проявление опасности и при использовании человеком технических устройств на производстве и в быту; электрические сети и приборы, станки, ручной инструмент, газовые баллоны и сети, оружие и т. п. Возникновение опасностей связано как с наличием неисправностей в устройствах, так и с неправильными действиями человека при их использовании.

Большое воздействие на способность решать задачи военной службы оказывают особенности эксплуатации оружия и техники. Для успешного использования данной техники необходимо как обеспечение готовности самих образцов техники, так и постоянного совершенствования подготовки военнослужащих, управляющих ей [3]. Основные усилия должны быть направлены на выработку необходимых умений и навыков, а также способности противостоять негативным условиям эксплуатации техники. Безопасность операторской деятельности достигается всемерной рационализацией воинской деятельности путём составления её оптимальных алгоритмов, схем решения стандартных задач, рационального чередования операций и действий в целях предупреждения дистресса, усталости, монотонии, перегрузок психофизиологических систем военнослужащих. Какая бы техника и системы оружия не использовались в современных условиях, решающая роль в достижении успеха принадлежит человеку. Все остальное призвано лишь расширить и увеличить его собственные естественные возможности, характеристики его органов и систем. Из этого положения следует, что оружие, техника, сооружения должны проектироваться и разрабатываться в соответствии с психологическими, психофизиологическими, антропометрическими характеристиками человека. Это необходимо не только для того, чтобы создать оптимальные условия для реализации психических функций, эффективного выполнения операций и действий, но и для повышения чувства комфорта, предупреждения развития у военнослужащих отрицательных функциональных состояний, укрепления сплоченности экипажей, расчетов.

Актуальной задачей психологического обеспечения воинской деятельности является и внедрение оптимальных режимов

труда и отдыха военнослужащих, обеспечивающих полное и своевременное восстановление психических и физических ресурсов. Основу для этого призваны составить имеющиеся научные данные о взаимосвязи боеспособности военнослужащего и продолжительности его сна, о динамике психофизиологических возможностей в связи с длительностью нахождения людей в условиях БД и ЧС, об изменениях работоспособности человека в соответствии с дневными, недельными и другими ритмами жизнедеятельности, этапами непрерывной деятельности и т. д. [4].

Третья группа условий, оказывающих существенное влияние на психику военнослужащего включает особенности взаимоотношений в коллективах. Положительная либо отрицательная направленность данных взаимоотношений во многом определяет эффективность осуществления военно-профессиональной деятельности. Доброжелательные взаимоотношения, направленные на поддержку друг друга, повышают качество учебно-боевой деятельности, а несложившиеся – разрушают коллектив и затрудняют совместную деятельность его членов. В воинских коллективах осуществляется воспитательный процесс, а отношения между военнослужащими, как правило, складываются на основе взаимного познания, межличностных действий и взаимных оценок в ходе воинской службы. Отношения между военнослужащими регламентируются как законами, действующими в обществе, так и воинскими уставами. В них сформулированы основные принципы взаимоотношений: единоначалие, субординация, войсковое товарищество и дружба, коллективизм, воинская вежливость, честь и достоинство, справедливость, гуманизм и др. Осуществление военно-профессиональной деятельности в неблагоприятной социальной среде снижает активность военнослужащего. В силу различных причин, в воинских коллективах возникают конфликты, как между военнослужащими, находящимися в отношениях подчиненности, так и равными по воинскому званию и должности. Учитывая высокую степень негативных последствий конфликтов между военнослужащими, необходимо стремиться своевременно принимать меры по их предупреждению и совершенствовать культуру взаимоотношений.

Наряду с совокупностью факторов воздействующих на процесс и результат деятельности военнослужащего не зависимо от функционирования его психики существуют и *субъективные факторы*, исходящие от него самого. Основу человеческого фактора составляет *морально-психологический фактор*, через который, в конечном счёте, проявляются и другие факторы, такие как боевая выучка и профессиональное мастерство, физическая закалка и выносливость, дисциплинированность и организованность, оказывающие огромное влияние на военно-профессиональную деятельность военнослужащих. В совокупность *субъективных* факторов входят *физиологические и психологические факторы*.

Среди *физиологических* факторов, определяющих характер поведения военнослужащих важное значение имеет тип нервной системы. Установлено, что обстановка эскалации отрицательных факторов военно-профессиональной деятельности вызовет серьезные психологические расстройства, требующие специальной помощи и, следовательно, полную потерю способности выполнять поставленные задачи на определенное время у военнослужащих со слабым типом нервной системы (среди военнослужащих их около 15%). В аналогичных условиях военнослужащие со средним типом нервной системы (таких около 70%) снизят профессиональную активность лишь на короткое время. Военнослужащие с сильным типом нервной системы (их примерно 15%) не подвергаются ощутимому психотравмирующему воздействию сложной обстановки [1].

Поведение людей в сложных ситуациях в немалой степени зависит от типа темперамента. Так, обладатели сангвинического темперамента в сложных условиях решение принимают быстро и действуют смело. В случае неудачи они утрачивают решительность лишь на короткое время и быстро приходят в норму. Лица холерического темперамента проявляют смелость и решительность преимущественно в состоянии эмоционального подъёма. В состоянии упадка сил они способны поддаваться безотчетному страху. Люди флегматического темперамента действуют активно и смело тогда, когда тщательно подготовлены к выполнению боевой задачи. Они обладают стабильностью эмоциональных переживаний, упорством и выдержкой. Воины меланхолического темперамента способны проявлять решительность и активность в течении короткого времени.

Говоря о *психологических факторах*, следует отметить, что поведение военнослужащих в решающей степени определяется направленностью личности, особенностями характера, интеллекта, воли, эмоций, способностей. Без понимания этого невозможно объяснить, откуда берутся самопожертвование, оправданный риск, взаимовыручка в тех ситуациях, где казалось бы должен превалировать инстинкт самосохранения. Именно преобладающие мотивы, опыт военной службы определяют поведение военнослужащего в обстановке действия «вторичных» психологических факторов: опасности, внезапности, неожиданности, новизны событий, дефицита времени и информации, и др. [1].

Процесс выполнения служебных обязанностей зачастую связан с возникновением психологического напряжения, определяемого понятием стресс. Стресс сопровождается энергетической мобилизацией организма и вызывает значительные изменения в сердечнососудистых, дыхательных, мышечно-двигательных и эндокринно-биологических функциях. Одновременно происходят изменения в протекании психических процессов, эмоциональные, мотивационные сдвиги и др. Умеренный стресс способствует мобилизации физических и психических возможностей, защитных сил организма, активизирует интеллектуальные процессы, создает оптимальное боевое возбуждение, интенсифицирует целесообразную деятельность воина. Длительное и интенсивное воздействие отрицательных факторов, высокая их значимость для военнослужащего, способны порождать непродуктивные стрессовые состояния (дистресс). Дистресс возникает при таких вариантах стресса, при которых имеют место беспомощность, бессилие, безнадежность, подавленность. Он сопровождается нарушением психических процессов (ощущений, восприятия, памяти, мышления), возникновением отрицательных эмоций (страх, безразличие, агрессивность и др.), сбоями в координации движений (суетливость, тремор, оцепенение и др.), временными или длительными личностными трансформациями (пассивность; потеря воли к жизни, уверенности в победе, доверия к сослуживцам и командирам; склонность к шаблонным действиям и примитивному подражанию; чрезмерное проявлением инстинкта самосохранения и др.) [1].

Значительное место в широком диапазоне отрицательных переживаний занимает страх. Эмоция страха служит предупреждением человеку о предстоящей опасности, позволяет мобилизовать внутренние силы и резервы для её избегания или преодоления. По содержанию переживание страха проявляется в виде страха смерти, боли, ранения, страха остаться калекой, страха потери боеспособности и уважения сослуживцев и др. Выделяют формы страха: испуг, тревога, боязнь, аффективный страх, индивидуальная и групповая паника.

Сопротивление организма военнослужащего стресс-факторам, его приспособление к усложнённым условиям военной службы сопровождается мощным расхо-

дом энергетических ресурсов, утомлением, нервным истощением. Утомление – состояние, сигнализирующее о степени израсходования энергетических запасов организма и необходимости их восполнения. Утомление субъективно воспринимается военнослужащим как усталость – ощущение слабости, бессилия, вялости, дискомфорта, сопровождающееся негативными эмоциональными реакциями, потерей интереса и мотивации военно-профессиональной деятельности. Усталость отрицательно сказывается на эффективности действий военнослужащих и ведёт к нарушению чувствительности, внимания, памяти, мышления. В состоянии усталости у людей могут возникать различные иллюзии восприятия объектов боевой обстановки, появляется болезненная чувствительность к определённым раздражителям, повышается конфликтность и т. д.

Длительное пребывание человека в обстановке действия стресс-факторов может привести к психогенным расстройствам различной глубины. Наиболее частыми из них в боевых условиях являются неврозы (неврастения, истерия, невроз навязчивых состояний) и острые реактивные психозы (ступор, сумеречные состояния сознания, реакции убегания). В случае возникновения подобных психических расстройств военнослужащий на определенное время полностью или частично утрачивает способность к активным произвольным действиям [1].

Медико-санитарные (травматологические) потери рассматриваются как самые трагические последствия боевых действий (БД) и чрезвычайных ситуаций (ЧС). Однако внешне менее драматические, психологические последствия БД и ЧС несут значительно угрозу человеку и обществу. Психические и психосоматические расстройства у людей, вовлеченных в БД и ЧС, с течением времени начинают преобладать в структуре социально-медицинских последствий БД и ЧС и ведут к снижению качества жизни, преждевременной инвалидизации и ранней смертности этой категории людей.

Психическая переадаптация в экстремальных условиях, дезадаптация и реадаптация к обычным условиям жизни подчиняются закономерному чередованию этапов. Чем ближе по времени человек приближается к барьеру, отделяющему обычные условия жизни от экстремальных («этап стартового психического напряжения»), и к другому барьеру, который отделяет необычные условия существования от обычных условий жизни («этап завершающего психического напряжения»), тем сильнее психическая напряженность, выражающаяся в тягостных переживаниях, в субъективном замедлении течения времени, в нарушениях сна и вегетативных изменениях. В числе причин нарастания психической напряженности при приближении к указанным барьерам четко прослеживаются информационная неопределенность, предвидение возможных аварийных ситуаций и умственное проигрывание соответствующих действий при их возникновении. Хотя каждый из рассмотренных этапов имеет свою мотивационную обусловленность, он подчинен общей «стратегической» цели конкретной деятельности. Это соответствует как психологическим теориям (временная перспектива К. Левина; перспективное устремление личности А. С. Макаренко, сверхзадача и сквозное действие К. С. Станиславского), так и психофизиологическим представлениям (рефлекс цели И. П. Павлова; учение об акцепторе действия П. К. Анохина).

Адаптация человека к необычным условиям жизнедеятельности сопровождается и проявляется динамическими трансформациями функциональных систем на всех уровнях организации целостного организма. На уровне психологического функционирования личности адаптация проявляется выработкой и закреплением новых стереотипов поведения, отвечающих требованиям среды и деятельности.

Эти трансформации системы реагирования сопровождаются состояниями нервно-психического напряжения, которые в случае недостаточности адаптивных ресурсов приводят к состояниям декомпенсации и проявляются широким спектром нервно-психических расстройств. Вместе с тем, достигнутый уровень адаптации в одних условиях среды и деятельности снова становится неадекватным при перемене последних и требует новой трансформации. Следовательно, актуальной проблемой психологической профилактики психических расстройств является анализ адаптивных ресурсов личности, к которым относят уровень нервно-психической устойчивости, уровень интеллекта, устойчивость высшей нервной деятельности.

Практика боевых действий свидетельствует, что противоборствующие стороны, наряду с неизбежными физическими, несут ощутимые психологические потери. Они связаны с получением воинами боевых психических травм, которые, в свою очередь, приводят к расстройствам психической деятельности. Под боевой психической травмой понимается переживание большой силы, вызванное кратковременным или длительным воздействием психотравмирующих факторов боевой обстановки, приводящие к расстройствам психики различной степени тяжести и разрушению психологической структуры действий [5].

По условиям и времени боевые психические травмы можно разделить на несколько групп. К первой группе относятся боевые психические травмы, возникающие в относительно короткий промежуток времени, практически в момент возникновения психотравмирующей ситуации. Военнослужащий, получивший боевую психическую травму, может впасть в полную заторможенность (ступор), слабо или совсем не реагировать на окружающую обстановку, а может, напротив, проявлять высокую двигательную активность (метаться, кричать и т. п.). нервное потрясение, которое в этот момент испытывает человек, настолько сильно, что он временно теряет способность критически оценивать окружающую обстановку, анализировать и планировать свои действия.

Ко второй группе относятся боевые психические травмы, развивающиеся относительно продолжительное время под воздействием менее выраженных, но постоянно действующих факторов. Накопление психического напряжения происходит постоянно и незаметно для военнослужащего. Его поведение постепенно заметно изменяется. Наблюдение, проведённые в ходе боевых действий, показывают, что в такой обстановке изменяется стиль общения. Много случаев, когда солдаты и офицеры, без достаточных на то причин или вовсе без них, начинают кричать друг на друга, проявлять признаки агрессии. Общение посредством криков постепенно становится нормой поведения. Внезапные вспышки гнева, агрессии могут сопровождаться изменением самочувствия (головная боль, ощущение «разбитости» во всем теле, голово-кружение, тошнота и т. п.), высокой двигательной активностью, за которой быстро следуют истощение и апатия. Иногда боевые психические травмы второй группы проявляются несколько по-другому. Даже те воины, которые адаптировались к боевой обстановке, уже имеют боевой опыт, внезапно ощущают сильные приступы страха перед выполнением боевой задачи, становятся излишен осторожными. В военной психологии такое поведение получило название «боевое истощение».

Диагноз «посттравматические стрессовые расстройства» (ПТСР) занимает одно из центральных мест в числе так называемых новых пограничных психических расстройств, специально выделяемых в последние десятилетия [1]. Жизнь человека наполнена не только достаточно «обычными» конфликтными ситуациями, но и нетипичными стрессовыми условиями деятельности во время стихийных

бедствий, катастроф, а также во время военных действий. Во всех этих случаях в жизнеопасной ситуации одномоментно может оказаться большое число людей с невротическими реакциями.

Переживания людей, испытавших стихийные бедствия, катастрофы, войну, если даже они не получили телесных повреждений, бесследно не проходят. Иногда спустя даже несколько лет после пережитой жизнеопасной ситуации развиваются связанные с ней различные невротические и патохарактерологические стигмы, на фоне которых нередко формируются выраженные патологические состояния. Данные анализа ПТСР свидетельствуют о том, что их распространенность колеблется от 1 до 12 % среди общей популяции и достигает 30 % среди населения, подвергшегося влиянию бедствия или катастрофы [5]. Безусловно, участие в боевых действиях является стрессовым событием исключительно угрожающего характера, которое может вызвать общий дистресс практически у любого человека. В отличие от многих других стрессов, участие в войне, чрезвычайной ситуации может явиться пролонгированной психической травмой. На основании этого, целесообразным является комплексный психолого-психиатрический подход к диагностике нервно-психических расстройств у военнослужащих – участников боевых действий – в интересах адекватной их профилактике и коррекции.

В целом следует отметить, что военная служба является видом деятельности, обладающим не только высокой социальной значимостью, но и выходящим за пределы обыденной деятельности, связанных с особыми условиями. Огромная роль психологического фактора в обеспечении военной безопасности и безопасности в чрезвычайных ситуациях, а так же влияние психологии участников этих событий на последующую жизнь общества, ставит данную научную проблему в разряд наиболее актуальных. Военно-профессиональная деятельность весьма специфична по своим целям и задачам, условиям, средствам, трудностям, психологическому содержанию. Она имеет свои психологические закономерности, определенную внутреннюю структуру, цели, мотивы, способы. Процесс подготовки к особенностям военно-профессиональной деятельности затрагивает все аспекты функционирования человека. При этом профессиональная успешность военнослужащего во многом зависит от его личностных особенностей. Следовательно, важной задачей каждого офицера является выявление, формирование и развитие у подчиненных тех личностных качеств, которые обеспечивают успешность военно-профессиональной подготовки и деятельности в самых разнообразных, в том числе и экстремальных, условиях.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Военная психология: методология, теория, практика. – М.: Военный университет, 1996.

2. Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Прикладная военная психология. – СПб.: Питер, 2006.

3. Марков А. С. Психолого-педагогическая модель профессионального становления курсанта военного вуза // Российский научный журнал. – 2013. – № 1(32). – С. 160-165.

4. Марков А. С., Сыркин Л. Д. Сравнительная характеристика факторов риска психическому здоровью студентов и курсантов // Российский научный журнал. – 2011. – № 5(24). – С. 153-162.

5. Психология войны: от локальной до ядерной. – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2011.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
г. МОСКВА

УДК 159.9
ББК 88.4
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

РЕГУЛЯТОРНЫЙ ОПЫТ КАК УСЛОВИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ И САМОДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Доктор психологических наук А. К. Осницкий

Статья посвящена анализу регуляторного опыта, обеспечивающего возможность осознанной саморегуляции произвольной активности человека, его субъектную активность. Прослеживается связь саморегуляции с сознанием и проектируемой активностью, т. е. деятельностью. Подчеркивается роль творческой самодеятельности, обнаружение человеком новых возможностей, преемственность в развитии взглядов на саморегуляцию и деятельность.

Ключевые слова
Субъектная активность, осознанная саморегуляция, регуляторный опыт, умения саморегуляции, показатели, субъективные репрезентанты, компоненты регуляторного опыта, самодеятельность, реактивность, импульсивность

Став адептом осознанного саморегулирования человеком произвольно выстраиваемой активности и воздавая должное трудам О. А. Конопкина, предложившего стройную концептуальную модель такого саморегулирования, я, естественно, не забывал о сложности и вариативности неосознаваемой регуляции (установках, преднастройках, прогнозировании), изучаемых в первые годы научной работы. Но круг своих интересов сосредоточил на изучении постоянно накапливаемого человеком опыта саморегуляции: его содержании, функциях и структуре. В процессе его проработки необходимо было проследить историю становления концептуальных представлений о саморегуляции, представлений о деятельности, о сознании и субъектной активности. Еще в 1977 году мы (Степанский В. И., Осницкий А. К., Кондратьева И. И.) выступили на конференции по инженерной психологии с сообщением, в котором анализировали готовность субъекта в разные моменты организации осуществления деятельности выступать то субъектом целеполагания, то субъектом моделирования условий, то субъектом программирования действий, то субъектом оценивания действий, то субъектом коррекции.

Попытка обстоятельно и операционально обосновать термин субъектность была нами впервые сделана в 1996 году, вслед за методологическим обоснованием, осуществленном В. А. Петровским в 1994 г. [21]. Вызвано это было тем, что термин субъект является более философско-логической фигурой, нежели психологической. Субъект – интеграл всего того, что бы знаем о человеке (как и личность!), неразложимое на составляющее, а главное, в про-

тивопоставлении «субъект -объект», применительно к реальному взаимодействию членов этой пары акцент на их активности может меняться. Да и, применение этой пары в логико-философском аспекте, может быть реализовано не только по отношению к человеку, но и к взаимодействию других объектов реальности [15].

Тогда же (в 1996) было сказано, что субъектность в отличие от термина субъект может быть даже измерена (мы можем, попытаться выяснить за счет каких качеств человека она может проявляться) и сформированность субъектности связана со сложившейся у человека осознанной саморегуляцией произвольной активности [10, 12, 15, 16, 17, 19]. В значительной мере этому помогло уточнение понятия деятельность, подчеркивание ее проектируемости.

Продолжая разработку понятия субъектность, в котором подчеркивается интенциональная природа активности человека, его способность быть автором развиваемой им активности, ее режиссером и реализатором, мы попытались определить специфичность деятельности по сравнению с другими видами активности человека: она, как известно, произвольна, целенаправленна, осознанна, предметна, орудийна, связана с преобразованиями, технологична, связана с субъектной активностью, а следовательно инициативна, ответственна и согласована с усилиями других людей. Но в первую очередь она – проектируема. Это, разумеется, не новость: мысль достаточно четко сформулирована К. Марксом. Но именно это качество кардинально отличает ее от жестких программ инстинктивного поведения, по внешнему виду, напоминающему деятельность, именно это отличает деятельно организованное поведение человека от его же реактивного и импульсивного поведения. В силу именно проектируемости в деятельно организованном поведении не только сознание, но и все психические процессы в человеке требуют иной организации и регуляции активности человека.

Протянули яблоко человеку. Он без раздумий взял его. Это деятельность или действие? Ни то и ни другое – это реактивное спровоцированное движение. В реактивном и импульсивном поведении сознание подключается к происходящим событиям лишь по их наступлении или по мере нарастания напряженности, объясняя post factum, что произошло. Становится понятным лишь весьма приблизительный характер отображения в сознании, во всяком случае, задача проверки истинности интерпретации происходящего возникает не часто. Иное дело в деятельно организованном поведении, требующем хоть какого-то, но проекта того, что предстоит организовать и реализовать. Деятельность выступает таким видом активности человека, который благодаря технологичности, позволяет человеку при известной настойчивости овладеть приемами проектирования и саморегулирования не только деятельности, но и других форм активности: общения, наблюдения, и даже переживания. Субъектность по сути дела, и является способностью к проявлению авторской активности: способности проектировать, инициировать, реализовывать и регулировать активность.

В этом ключе была подчеркнута специфичность понимания субъекта в психологии, отличном от логико-философского толкования; проведено различение субъектности и субъективности; описано несходство деятельной и личностной саморегуляции; показано преимущество понятия субъектной активности для исследователей деятельности и поведения. В 1996 и 2001 году предложено, проверенное экспериментальными исследованиями, концептуальное представление о регуляторном опыте, обеспечивающем человеку возможность субъектной активности и осознанной саморегуляции [15, 19].

Но прежде, чем говорить о них, обратимся к истории развития представлений о саморегуляции. Исследования психи-

ческой регуляции деятельности, на мой взгляд, стали продолжением разработок С. Л. Рубинштейна [22, 23], провозгласившего принцип единства сознания и деятельности и принцип творческой самодеятельности и М. Басова, привлекшего внимание к реальности описываемой термином деятельность. К первопроходцам этого направления можно отнести:

• физиолога Н. А. Бернштейна, который в исследовании целенаправленных движений зафиксировал необходимость постоянного преодоления множественной неопределенности и предвосхищения будущего в активности настоящего, отметил такие неотъемлемые свойства движений как упражнение без повторения и необходимость сенсорных коррекций;

• Д. А. Ошанина, раскрывшего динамику и содержание оперативного образа предметного действия, и отметившего существенные его черты: неполноту, функциональные искажения и т. п.;

• О. А. Конопкина, разработавшего концепцию осознанной саморегуляции произвольной активности человека и в последние годы заявившего о необходимости изучения общей способности человека к осознанной саморегуляции произвольной активности.

Отметим, что предметное действие исходно подразумевает культурную отягощенность этого понятия, связанность с опытом освоения этого культурного пласта человеком. Предметный мир человека – это мир опредмеченный всеми его предшественниками и собратьями по культуре. Это они «навесили» на объекты внешнего мира, освоенные ярлыки с именами предметов (и выявленными свойствами). Природным он остается лишь в той мере, в какой человеком познаны связи того, что он понимает под предметом и выявленными природными зависимостями. Отмеченная Д. А. Ошаниным неполнота, фрагментарность отображения условий, простимулировала дальнейшее внимание исследователей к данным особенностям деятельности человека [20]. Не только сложность условий, в которых работает человек, обусловливает развитие оперативности в формировании образа, но и вся принципиальная организация деятельности всегда протекает в условиях множественных неопределенностей: пространственных, стимульных, временных, организмических, ситуационных. Все действия, протекающие в таких условиях, требуют не только осведомленности о чем-то, знакомства с условиями, но и «обнаружения у себя» новых средств, новых возможностей. Это «открытие у себя» новых возможностей, акт творческий, возможный лишь в самодеятельности, самопостижении.

Специально на этом остановлюсь подробнее. Самодеятельность и самопостижение тесно связаны с опредмеченностью (исходной очеловеченностью) мира, в котором живет человек. «Порождаемый человеческой деятельностью предметный мир обусловливает все развитие человеческих чувств, человеческой психологии, человеческого сознания» – пишет С. Л. Рубинштейн солидаризируясь с мыслью К. Маркса по этому поводу [22]. С. Д. Смирнов отмечает: «Главной характеристикой деятельности, как она понимается в анализируемой концепции (концепции А. Н. Леонтьева), является ее предметность. Под предметом имеется в виду не просто природный объект, а предмет культуры, в котором зафиксирован определенный общественно выработанный способ действия с ним. И этот способ воспроизводится всякий раз, когда осуществляется предметная деятельность. В этом понятии зафиксированы преимущественная детерминация процесса деятельности со стороны внешнего предмета (материального или идеального) и направление развития самой деятельности и ее субъекта за счет освоения все новых предметов, включения все большей части мира в деятельностные отношения.

Самостоятельно открыть формы дея-

тельности с предметами человек не может. Эта возможность открывается ему с помощью других людей, которые демонстрируют образцы деятельности и включают человека в совместную деятельность. Поэтому вторая сторона деятельности – ее социальная, общественно-историческая природа. Переход от совместной (интерпсихической) деятельности к деятельности индивидуальной (интрапсихической) и составляет основную линию интериоризации, в ходе которой формируются психологические новообразования» [26].

В этом изложении отмечен и культуральный оттенок предмета, накладывающий отпечаток на взаимодействие с ним, и процесс интериоризации, способствующий освоению предметных свойств и способов взаимодействия с предметом. Выпадает из поля зрения лишь ***феноменология постоянного и поступательного «открытия для себя» ребенком, а далее взрослым характеристик предмета и своих новых возможностей.*** Когда есть чем подражать, есть чем осваивать – будет и подражание и освоение. Но если еще не сформировались механизмы подражания, не сформировались механизмы перекодирования с одной системы знаков на другие – не произойдет и эффекта интериоризации. Не объяснишь подражанием первые попытки ребенка «удержать головку», первые попытки встать в кроватке, первые два шага и многое другое впоследствии. Особым примером этого является феномен открытия для себя собственного «Я». Почти два года ребенок слышит от взрослых слово «Я» в разных вариациях, в разных контекстах, а о себе продолжает говорить устами взрослых. Необходим длительный инкубационный период для того, чтобы во множественном прослушивании повторений и использований слова «Я» ребенку приоткрылась возможность приложения его к самому себе и связанное с этим обособление от окружающих его людей.

Феноменология открытия для себя новых возможностей остается ***творческим актом самого человека*** (в каком бы возрасте это не происходило) и начинаются эти открытия еще до появления деятельности (просто в деятельности, благодаря ее технологичности и повторяемости, создаются более благоприятные условия для этого). Эта феноменология настоятельно напоминает о «принципе самодеятельности как принципе развития человека» по С. Л. Рубинштейну [23].

Феноменология оперативного образа в таком ракурсе предстает не в качестве лишь адаптивного механизма, но предполагает и моменты творчества, моменты порождения новых возможностей человека. Дополним: как в плане интерпретации происходящего, так и в познании свойств предметного мира, так и в преобразованиях, осуществляемых в предметном мире в рамках реализуемых видов деятельности. Предметно преобразующая активность человека, приобретая ***проектировочный*** характер, становится деятельностью, в плане организации которой ведущую роль начинает играть сознание человека (рассматриваемое как процесс, отображающий не только мир, окружающий человека, но и его самого с его переживаниями и совершаемыми им усилиями). В феноменальном поле сознания человек не только интерпретирует или пытается выяснить что-то малопонятное или вовсе неизвестное, но и постоянно экспериментирует с содержимым сознания: чувствованиями, образами, идеями. Накапливаемый опыт оперирования психическими образованиями, соотносимыми как с внешним предметным миром, так и с внутренними состояниями и средствами их регуляции, становится опытом саморегуляции проектируемой произвольной активности, т. е. деятельности.

Во втором издании «Основ общей психологии» (1946) в главе «Деятельность» С. Л. Рубинштейн подробно анализирует структурный состав организации и осуществления действия и деятельности. «Ос-

новным, исторически первичным видом человеческой деятельности является *труд*... Труд – это всегда выполнение определенного задания (проекта – А. О.); весь ход деятельности должен быть подчинен достижению намеченного результата; труд требует поэтому *планирования и контроля* исполнения, он поэтому всегда заключает определенные обязательства и требует *внутренней дисциплины*... в трудовой деятельности все звенья подчинены ее итоговому результату, ... действие человека всегда направлено на конкретный результат... какой-то из результатов является непосредственно осознаваемой целью действующего субъекта... однако, как ни существенна цель, одной ее для определения действия недостаточно... для осуществления цели необходим учет условий, в которых ее предстоит реализовать... в каждом труде всегда приходится учитывать изменяющиеся условия, проявлять известную инициативу... всякий труд включает в той или иной мере интеллектуальные, мыслительные процессы... в какой-то мере всегда представлен в труде и момент изобретения, творчества». [22. С. 571-573].

Произвольно сокращенные мною процитированные фрагменты из главы «Деятельность» [22], хорошо иллюстрируют преемственность развиваемых О. А. Конопкиным [10] представлений о механизмах осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Оснастив развиваемые представления о «функциональной системе» (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн), идеей осознанности и субъектности (в первоначальном варианте: субъективности), он разработал концепцию осознанной саморегуляции, *объединяющую*, по сути дела, разрозненные представления о волевой, эмоциональной, когнитивной регуляции, управлении поведением.

Развиваемая впоследствии под влиянием кибернетических и инженерно-психологических идей концепция осознанной саморегуляции деятельности О. А. Конопкина, точно воспроизводит структуру тех «внутренних действий», которыми, по С. Л. Рубинштейну, сопровождается действие доступное внешнему наблюдению. Только нужно помнить о том, что в этом внешнем наблюдении [22] и знания, предлагаемые человеку, и развертывающаяся деятельность любому наблюдателю репрезентированы в кусочно-фрагментарном виде (насколько услышал и увидел, каким образом расставил акценты, какая грань ему «приоткрылась»).

Поскольку деятельность всегда представлена самому человеку (в его сознании) фрагментарно и не исчерпывающе, к тому же реализуется она в постоянно изменяющихся условиях и состояниях человека, постольку индивидуальная деятельность осуществляется всегда в условиях множественной неопределенности. Тем не менее, сходство в продуктивности деятельности отдельных людей свидетельствует о существовании общих психологических механизмов, обеспечивающих организацию, регуляцию и осуществление деятельности. Обнаруживается и сходство предметно преобразующей деятельности с деятельностью, направленной субъектом на самого себя, на преобразование своих состояний.

Совмещение в саморегуляции активности человека разнопорядковых уровней саморегуляции активности человека побудило нас к различению реактивных, импульсивных и деятельно организованных форм поведения человека, в которых поразному проявляется влияние сознания.

Фиксация сознания в реактивном поведении, если и осуществляется, то преимущественно на свойствах внешнего воздействия или последействия, они и становятся определяющими в их осознании post factum. В импульсивном поведении процессы моделирования и антиципирования в большей степени связаны с «внутренней» напряженностью, создаваемой потребностно-мотивационной сферой, и по мере нарастания напряженности, связанной с трудностями удовлетворения потребности,

возрастает сознательно контролируемая переменная в управлении моделированием и осуществляемыми действиями. И если не обнаруживается условий по удовлетворению потребности «здесь и сейчас» импульсивная активность перерастает (преобразуется) в деятельность по достижению предмета потребности.

В проектируемом человеком поведении, т. е. в деятельности, сознание исходно предшествует действию, сопровождает его осуществление и контролирует условия эффективности прилагаемых усилий. Перед тем как осуществить предпочтительные преобразования в реальном мире, в феноменальном пространстве сознания человек оперирует ментальными моделями предметов, экспериментирует с их возможными преобразованиями. Г.И. Челпанов, в свое время, предостерегая от материалистической вульгаризации анализа психических явлений, отмечал, что, в сознании человека субъективная последовательность «считывания» происходящих событий существенно отличается от проявлений в объективном мире [27].

Сознание наше выступает своеобразным индикатором наших состояний. Мы что-то замечаем, о чем-то думаем, что-то чувствуем, переживаем. Это состояние всегда содержательно, увязано с представлениями об окружающей нас действительности (которую, напомним, отображаем настолько, насколько освоили ее, насколько знаем ее, в которой к тому же что-то выделяем в меру своих предпочтений, что-то «выносим за скобки» своей активности). Зафиксировав что-либо в своем сознании, мы даем этому оценку, что-то учитываем для будущего, чему-то радуемся или печалимся в прошлом, чего-то ждем в будущем.

В сознании своем (а иногда и в сознании других людей) мы можем весьма произвольно обращаться с миром окружающих нас явлений постольку, поскольку мы работаем не с самими явлениями, а с их моделями, заменителями. Мы можем преобразовывать их, рассматривать под разным углом зрения, встраивать их в различные виртуальные миры. Мы можем опробовать возможные манипуляции в пространстве нашего сознания, ничего не меняя в реальном мире, не вторгаясь в него. Можем на основании оперирования с ментальными моделями спланировать программу своих предстоящих действий, можем изменить свое отношение к моделируемым предметам. Иначе говоря, мы можем многое и сознание человека становится своеобразной экспериментальной площадкой деятельности и принципиальных механизмов ее построения – саморегуляции.

Проектируемое поведение определяется уже во многом динамикой субъектной активности, подчиняемой преимущественно логике организации деятельности, в рамках которой человек достаточно произвольно «распоряжается» смыслами, приписываемыми окружающим условиям, предметам и собственным действиям. В сознании своем он оперирует социально заданной системой ценностей, которые для субъекта деятельности в его собственном регуляторном опыте выступают как «ценностности». Человек ориентируется в окружении и собственных средствах, самоопределяясь, принимая решения [1, 19]. В этих процессах ориентировки и действования принцип детерминации преобразуется в принцип самодетерминаци [4, 14, 22], в рамках которого, если задуматься, уже не проходит привычное разделение мотивации на внешнюю и внутреннюю.

Человек выступает субъектом своей активности, именно он инициирует, организовывает, осуществляет и контролирует свою деятельность, именно он берет на себя ответственность за предпринимаемые действия, именно он в зависимости от результатов деятельности проектирует свое дальнейшее поведение. Сознание неразрывно связано с деятельностью, определяющая рефлексия далеко не всегда

развита у человека в достаточной степени, что не позволяет ему точно выявить и свои ресурсы, и возможные последствия своей активности, и опасность взаимодействия с окружением. Но, тем не менее, хорошо ли – плохо ли, именно человек является автором своей активности (не исключается влияние и других людей) и так или иначе осознает практически все этапы инициации, организации и осуществления деятельности, и ту ответственность, которую на себя принимает. Кстати, именно проектируемость, благодаря «подсказке» С. Л. Рубинштейна, а ранее К. Маркса, выступает первостепенной специфической характеристикой деятельности, отличающей ее от других видов активности человека и животных: целенаправленность и осознанность могут быть и у нашего реактивного движения, спровоцированного другим человеком.

Следует отметить, что часто при анализе деятельности традиционно изучаются предмет, орудия, способы действия и условия деятельности (по К. Марксу, делавшему это в рамках экономического анализа). И деятельность начинает «жить» самостоятельно, участие человека в ней упоминается лишь в связи с перечисленными сторонами деятельности, чаще всего как «страдательное», а не в качестве активного деятеля, принимающего решения делать что-либо или не делать. Забывается (или не обнаруживается), что осознавший свое бытие *человек* не столько находится во власти потребностей и мотивации, сколько сам постоянно в своей активности управляет удовлетворением потребностей и «мотивирует себя» через формулирование целей и их смыслов на очередные действия, очередные усилия.

Сказанное отнюдь не снимает влияние реактивных и импульсивных форм поведения человека в жизнедеятельности. Они связывают нас с миром природы, но окультуренные формы поведения протекают преимущественно по законам деятельности, ассимилирующей в себе реактивное и импульсивное и старающейся их использовать в деятельности сообразно своим целям.

Психическая феноменология может рассматриваться в самых разных теориях, исследователя могут интересовать самые различные аспекты психических проявлений. Поэтому предупреждаем, что мы исследуем интересующие нас психические явления с точки зрения их опосредствования деятельностью человека (личностно окрашенной, коллективной, общественно-распределенной и зависимой от социального устройства жизни человека). Основные аспекты целостного рассмотрения человека в психологии хорошо представлены в концепции Б. Г. Ананьева (индивид – субъект активности – личность – индивидуальность) [2]. Если дополнить эту схему рассмотрения задачами, которые решает человек на каждом уровне рассмотрения, эта схема становится не только схемой, но и содержательным конструктом, с выделением специфических моментов для каждой из основных ипостасей человека. На уровне индивида человек решает задачи «выжить» и «продолжить род», на уровне субъектной активности – задачу хорошо выполнить заданное или задуманное преобразование в предметном мире, на уровне личности – задачи самоопределения своих позиций, своих отношений с окружением и предметным миром, а также задачу отстаивания своих позиций. Индивидуальность же предстает по Б. Г. Ананьеву как пересечение, совмещение и взаимодействие этих уровней в человеке [2].

Самосознание и самоопределение в связи с инициацией и организацией преобразующей деятельности, ее проектируемой активностью и саморегуляцией – вот сферы приложения субъектности. А самоопределение своей активности в бытийном пространстве, самоопределение своих позиций, определение первоочередных, приоритетных целей – это сфера активности личности, в которой человек

выступает тоже в качестве субъекта, но субъекта, решающего задачи самоопределения. Неслучайно в марксизме личность и ее сознание определяются через бытийность в «совокупности общественных отношений». Субъекту также для организации своей активности необходимо обращение к опыту ценностей (необходимому компоненту, обеспечивающему возможность субъектной активности), но он обращается к актуальной, на данный момент сложившейся системе ценностей (опыт – это уже имеющееся). Личность обращается к системе ценностей, решая задачи самоопределения и определения собственных позиций, т. е. имеет дело с постоянно развивающейся системой ценностей (если сама личность развивается, а не находится в состоянии стагнации). Аксиологические аспекты подхода уместны и к анализу субъекта, и личности, но существенно различны акценты контакта этих ипостасей человека с миром общечеловеческих ценностей.

Соотношение личностных проявлений и деятельности становится условием развития личности. Именно в деятельности личность осваивает собственную технологию управления импульсивным поведением. Вспомните, ребенок в первые годы своей жизни, не освоивший еще по-настоящему какой-либо деятельности, движим преимущественно импульсами. Но постепенно, овладевая разными деятельностями, он осваивает и технику владения собой, благодаря которой уже осознанно становится субъектом своих личностных проявлений. «Я не для тебя плачу, я для мамы плачу», говорит ребенок, успокаивающему его взрослому. Между деятельностной субъектностью и личностной есть существенное различие. Более 40 лет тому назад С. Я. Рубинштейн в книжке «О воспитании привычек у детей» обозначила различие привычек и навыка: хозяйка может уметь мыть посуду, но не привыкла это делать сразу же после еды и потому мытье посуды впоследствии становится для нее обременительным занятием; можно уметь кататься на лыжах, но не иметь привычки использовать для этого свободное время в выходные дни. Навык связан, как видим больше с освоением технологии действия и овладением соответствующими умениями, знаниями, приемами и способами работы; привычка – с позиционированием человека, с выбором предпочтительного для него поведения [24].

В рамках концепции осознанной саморегуляции произвольной активности выявлены общие закономерности регуляторных процессов, психологические механизмы отдельных функций и всей системы саморегуляции в целом, возрастные и индивидуальные различия в саморегуляции [О. А. Конопкин, Н. Ф. Круглова, В. И. Моросанова, В. Н. Обносов, А. К. Осницкий, Г. С. Прыгин, В. И. Степанский].

В практике реальной учебной и профессиональной деятельности экспериментальная (лабораторная) диагностика сформированности функций саморегуляции затруднена. Поэтому обращение к схеме осознанной саморегуляции произвольной активности О. А. Конопкина нами осуществляется в плане анализа репрезентированности (представленности в переживаниях) моментов саморегуляции самому человеку, с точки зрения поиска возможностей их использования в процессе осуществления деятельности. Решению этой задачи помогло допущение, согласно которому процесс саморегуляции деятельности можно представить, как реализацию совокупности регуляторных умений, объединенных в комплексы, соответствующие основным регуляторным функциям и опирающихся в своей реализации на образно-понятийную картину освоенного человеком мира.

Процесс осознанной саморегуляции деятельности можно рассматривать как реализацию совокупности регуляторных умений, которые объединены в комплексы и соответствуют основным регуляторным функциям, выделенным О. А. Конопк-

киным, таким как целеполагание, моделирование, программирование, оценивание и коррекция [10]. По нашему мнению, регуляторная функция целеполагания связана с комплексом следующих умений: *целеформулирования целей, целеудержания, целеосуществления, целезавершения.* В основе функции моделирования условий лежат *умения логического анализа, классификации, систематизации, абстрагирования, выявление существенного* и так далее.

Итак, систему психической саморегуляции в деятельности можно представить, как систему взаимодействия разных по функциональному назначению комплексов умений (связанных и их образным представлением в сознании человека и психофизиологическим обеспечением). Указанные комплексы регуляторных умений доступны наблюдению, экспериментальной и опросной диагностике [15, 19]. В рамках решения задач, связанных с организацией собственных усилий, собственной активности субъекта формируются целеподчиненные функции моделирования, программирования, оценки результата и коррекции, в совокупности составляющие систему саморегуляции деятельности [10].

Субъектные проявления наиболее легко обнаруживаются в необычных условиях: творческом решении проблем, ситуациях риска, преодолении преград, неадаптивном поведении. Но мы часто забываем о специфике обыденной жизни человека, в которой также постоянно присутствуют «живое движение», «упражнение без повторения», не адаптация к ситуации, а ее «преодоление» (выражения Н. А. Бернштейна) [3]. В них на базе биологических форм адаптации и антиципации формируются механизмы осознанной антиципации, механизмы рефлексивного контроля, соотносимые и с перечисленными функциями саморегуляции, и кроме того являющиеся более общими механизмами обеспечения регуляции всех видов активности человека. Каждая из функций саморегуляции деятельности и других форм активности, как мы уже отмечали, обеспечивается соответствующими комплексами регуляторных умений и освоенным опытом преобразований, которые могут быть репрезентированы человеку в его субъективной реальности [15, 19].

В исследованиях, посвященных изучению осознанной саморегуляции и компонентов регуляторного опыта, естественно был обнаружен широкий спектр индивидуальных различий. От первичной идеи о том, что эффективность процессов саморегуляции обеспечивается «профилем саморегуляции», показатели которого обеспечивается выраженностью каждого из звеньев системы саморегуляции (целеполагание, моделирование условий, программирование действий, оценка результатов, коррекция) мы, используя свой метод диагностики и оценки, были вынуждены отказаться. Поскольку, во-первых, не находили постоянных эмпирических подтверждений связи успешности выполнения заданий и «профиля» регуляторного обеспечения, во-вторых, саму систему саморегулирования мы рассматриваем как систему экстренной мобилизации ресурсов, накопленных человеком, зависящим от предшествующего опыта. При невысокой выраженности используемого человеком в данный момент звена саморегуляции он может у одного человека быть обеспечен более эффективными средствами, чем более высокий показатель звена саморегуляции другого человека. В конечном счете, это и определило актуальность исследования регуляторного опыта, в рамках которого при диагностике саморегуляции нами используется методика «Саморегуляция» [19], выявляющая самооценки испытуемым выраженности у него разноаспектных показателей саморегуляции.

Подтверждением наших предположений о связи успешности деятельности со сформированностью умений саморегуляции, стала характерная для активности в учебной и трудовой деятельности обращенность

к регуляторному опыту, содержащему в себе аспекты активности, ценностной ориентированности, сотрудничества [26, 31, 32].

Показатели саморегуляции	Содержательные характеристики	показатели устойчивости при ретесте
Структурно-компонентные	выраженность проявления каждого из звеньев контура саморегуляции – «профиль саморегуляции»	81.02%
Функциональные	связанность показателей в системе саморегулирования	78,56 %
Динамические	темпераментальные характеристики организации поведения	83.22 %
Личностно-стилевые	Характерологические особенности личности	83.64%

возможностям выбора средств осуществления деятельности, что, в конечном счете, определяется взаимодействием сформированных умений саморегуляции и компонентов регуляторного опыта.

Дополняющее концепцию осознанной саморегуляции представление о регуляторном опыте, обеспечивающем субъектную активность человека в организации и реализации деятельности [15, 18, 19], показало, что существенными средствами осознанной саморегуляции являются ее субъективные репрезентанты в сознании человека: приемлемые и предпочтительные цели, освоенные умения саморегуляции, образы управляющих воздействий, привычные оценки переживания успешных и ошибочных действий. Уровень их отрефлексированности во многом определяет продуктивность и успешность деятельности как учебной, так и профессиональной.

Обратившись к анализу регуляторного опыта (благодаря которому человек обретает возможность ставить себе задачи, выбирать из числа задач, навязываемых ему окружением, а затем последовательно добиваться их успешного решения), мы выявили пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов:

1) Ценностный опыт (связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений) – ориентирует усилия человека.

2) Опыт рефлексии (накапливаемый путем соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями выполняемой деятельности и решаемыми при этом задачами) – помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами регуляторного опыта.

3) Опыт привычной активизации (предполагающий предварительную подготовленность, оперативную адаптацию к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия и определенный уровень достижений успеха) – ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач.

4) Операциональный опыт (включающий общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции) – объединяет конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей.

5) Опыт сотрудничества (складывающийся при взаимодействии с другими участниками труда) – способствует объединению совместных усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество [19].

Каждый из компонентов реализуется в

Субъектное отношение к выполняемой деятельности реализуется в обращенности человека к своим внутренним резервам,

трех сферах: потребностной (жизнеобеспечении), деятельностной, межличностной. В переживаниях, в сознании человека – это сферы влечений, интересов, долженствования. Особый интерес представляет анализ источников пополнения регуляторного опыта, предполагающий обращение к непосредственно чувственным (эмоционально оцениваемым) и опосредствованным (рационально оцениваемым) составляющим опыта, изучение механизмов их смыкания, взаимообогащения. При изучении уже сложившегося регуляторного опыта немаловажным оказывается анализ пронизанности освоенных опосредствованных форм опыта непосредственно чувственными представлениями. Именно это обстоятельство способствует превращению приобретаемого, «чужого» знания, знания для всех, в знание свое собственное, инструментальное – субъектное.

Организация и содержание каждого регуляторного умения опосредствованы общим процессом формирования и актуализации регуляторного опыта. Обращение к содержанию регуляторного опыта при анализе регуляторных умений позволяет установить и уровень их сформированности и возможности дальнейшего совершенствования. Внешнему наблюдателю субъектная активность предстает в виде реализуемых регуляторных умений, служащих преодолению неопределенности. У самого субъекта регуляторные умения – являются и конкретными формами проявлений регуляторного опыта, и связующими регуляторный опыт элементами.

Во взаимодействии, при достаточной сформированности каждого из компонентов регуляторного опыта, обеспечиваются активные, целенаправленные, умелые, осознаваемые и координированные с усилиями других людей действия при выполнении самостоятельного задания, реализации замыслов, постановке как творческого решении задач, так и при исполнении поручений. Одновременно с этим формируется и отношение к своим поступкам и поступкам других людей.

Дальнейшие исследования в этом направлении проводимые вместе с аспирантами [Е. М. Бохорский, М. В. Воробьева, В. В. Курунов, Ле Тхи Хоа, Т. С. Чуйкова, Н. В. Астахова, Н. В. Бякова, С. В. Истомина] подтвердили, что регуляторный опыт является важным условием, обеспечивающим реализацию субъектной (авторской) активности человека и проявление его самостоятельности.

В контексте анализа субъектного и личностного становления человека базовыми являются механизмы осознанного саморегулирования его активности и обеспечивающий эту активность регуляторный опыт субъекта. Теоретическое и эмпирическое исследование структуры, функций и содержания регуляторного опыта и его компонентов, выявило его связь с эффективностью саморегуляции деятельности, с проявлениями субъектной активности. Обеспечивая целенаправленные, осознанные, привычно активируемые, умелые и координируемые с другими людьми действия человека, регуляторный опыт тем самым дает возможность человеку самостоятельно выстраивать стратегии своей деятельности и поведения, добиваться успешной реализации своих целей.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 334 с.

2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.

3. Бернштейн, Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 350 с.

4. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Педагогика, 1968.

5. Бохорский, Е. М. Развитие рефлексии как условие формирования у учащихся субъектного отношения к труду: Автореф. дис. ... канд. наук. – М.,1991.

6. Бякова, Н. В. Опыт осознанной саморегуляции как условие успешности профессионального обучения: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009.

7. Воробьева, М. В. Анализ сформированности умений саморегуляции деятельности в профконсультировании школьников: Автореф. дис. ... канд. наук. – М., 1994.

8. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций //Л. С. Выготский. Собрание соч. в 6 т. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1983.

9. Истомина, С. В. Роль регуляторного опыта в профессиональном самоопределении старшеклассников: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009.

10. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М., 1980. – 256 с.

11. Конопкин, О. А., Прыгин Г. С. Учебная успеваемость студентов и их саморегуляция // Вопросы психологии. – 1984. – №3. – С. 42-52.

12. Ле Тхи Хоа. Становление регуляторного опыта учащихся СПТУ в процессе профессионального самоопределения: Автореф. дис. ... канд. наук. – М., 1988.

13. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975.

14. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М., 1984. – 444 с.

15. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 5-19.

16. Осницкий, А. К. Профессиональное ориентирование учащихся при специализации обучения // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С. 136-148.

17. Осницкий, А. К. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы / А. К.Осницкий, Т. С. Чуйкова // Вопр. психол. – 1999. – №1. – С. 92-104.

18. Осницкий, А. К. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления / А. К. Осницкий, Н. В. Бякова, С. В. Истомина // Вопросы психологии. – 2009. – №1. – С. 3-12.

19. Осницкий, А. К. Психологические механизмы самостоятельности /А. К. Осницкий. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. – 232 с.

20. Ошанин, Д. А. Предметное действие как информационный процесс /Д. А. Ошанин // Вопросы психологии. – 1970. – №3.

21. Петровский, В. А. Феномен субъектности в психологии личности / В. А. Петровский: Автореф. дис. ... д-ра наук. – М., 1994.

22. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946.

23. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн / / Вопросы психологии. – 1986. – № 4.

24. Рубинштейн, С. Я. О воспитании привычек у детей / С. Я. Рубинштейн. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 41 с.

25. Саад, Ю. Психологические особенности самостоятельного выбора профессии у выпускников в школе: Автореф. дис. ... канд. наук. – М., 1995.

26. Смирнов, С. Д. Методологические уроки концепции А. Н. Леонтьева / С. Д. Смирнов // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14: психология. – 1993. – №2.

27. Челпанов Г. И. Мозг и душа / Г. И. Челпанов. – М.: ПИ РАО, 1994.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

УДК 159.9
ББК 88.4
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ К РЕФЛЕКСИВНОМУ ДИАЛОГУ С УЧАЩИМИСЯ[1]

Доктор психологических наук В. И. Панов
С. Л. Зотова

Осуществлялось формирование психологической готовности субъектов взаимодействия (студентов) учебной группы к взаимодействию с детьми на различных этапах вузовского обучения в условиях формирующего эксперимента. Для этого на основе разработанной нами систематизации ситуаций по типам взаимодействия между учащимся и педагогом (как основными компонентами ситуации) был проведен формирующий эксперимент по формированию у студентов-педагогов рефлексивную способность к различению типов ситуационного взаимодействия и управлению ими. Экспериментальная работа проводилась на протяжении четырех лет и охватывала 150 студентов. Результаты эксперимента подтверждают влияние субъект-субъектного типа взаимодействия на улучшение результата обучения. Внедрение в образовательную практику психолого-педагогической модели обучения студентов рефлексивным технологиям взаимодействия в учебных ситуациях расширяет возможности профессиональных компетентностей педагогов.

Ключевые слова
Психологическая готовность, рефлексия, образовательная среда, взаимодействие

Процесс профессиональной подготовки будущего учителя связан с преодолением противоречий между новыми и старыми подходами к обучению. Традиционное обучение закрепило за учителем позицию субъекта в учебной ситуации, где функция принимающего воздействие отводится ученику – объекту обучения. Ученик чувствует такое отношение к себе и, рассматривает учителя также в качестве объекта: «…происходит самозамыкание обоих участников взаимодействия и теряется возможность взаимного отражения субъектности… А значит, становится невозможной глубокая рефлексия процесса и самоосознавание» [5, с. 121]. В современных диалоговых подходах от учителя требуется не только не препятствовать проявлению сущностных свойств ученика как субъекта учебной деятельности, но и способствовать созданию учебной ситуации, в которой смогут раскрыться такие свойства субъекта как самодетерминация, саморазвитие, самоорганизация, саморефлексия.

Однако до настоящего времени в педагогических вузах будущего учителя в большей степени готовят к реализации

[1] **Работа выполняется при поддержке РГНФ проект №11-06-00735а.**

учебно-дисциплинарной модели обучения и воспитания, ориентированной в основном на монологическую (со стороны педагога) передачу предметных знаний и умений. И хотя в последние годы намечается тенденция к изменению целевых установок профессионального образования педагогов, сложившиеся стереотипы во взаимодействии с детьми сохраняются.

Многие исследователи отмечают, что причиной ошибок учащихся нередко оказываются не какие-либо дефекты знаний, а неверное понимание ими требований учителя как партнера по взаимодействию в учебной ситуации [1, 7, 8, 9].

В рамках экопсихологического подхода взаимодействие в учебной ситуации необходимо рассматривать в контексте развития системы «ученик – образовательная среда». С этой точки зрения указанное взаимодействие должно обеспечивать условия для создания учебных ситуаций продуктивного типа и способствовать формированию у учащихся субъектной позиции по превращению образовательной среды из объекта восприятия, воздействия и субъекта взаимодействия в субъективное средство познавательного, личностного и духовно-нравственного развития [3].

Основным признаком продуктивности учебной ситуации является наличие рефлексивного самоизменения у участников взаимодействия в этой ситуации [2].

Для этого субъекты учебной ситуации должны быть готовы к проявлению надситуативной активности [4] и рефлексивному диалогу с учащимися.

Необходимой предпосылкой проявления надситуативной активности выступает способность субъекта к рефлексивному анализу этой ситуации. Анализ выступает как необходимый этап рефлексивного акта, средством рефлексивного акта - как средством разрешения ситуации может стать типология ситуационного взаимодействия [3].

Принятие учеником учителя как партнера в учебной деятельности может быть проанализировано учителем уже на этапе разъяснения условия учебной задачи.

Для этого учитель должен использовать определяющую рефлексию [6] в отношении собственного понимания того:

1) какое видение ситуации создалось у ребенка в момент принятия условий учебной задачи;

2) как в процессе выполнения учебной задачи ученик переопределил учительские требования и какой тип отношений он готов реализовать в заданной учебной ситуации.

Необходимо обучать учителя моделировать учебную ситуацию таким образом, чтобы:

1) у ученика появилась возможность самостоятельно определять границу между знанием и незнанием, умением и неумением в решении учебной задачи;

2) аспекты осваиваемой предметности, которые стали «барьером» для самостоятельного продвижения к решению учебной задачи;

3) осознавать и описывать выявленный «барьер» как препятствие к выполнению учебной задачи;

4) формализовать данное препятствие в качестве проблемы (вопроса) самому себе, и если ответ не будет найден – задать его учителю;

5) активно включать учителя в собственную учебную работу.

Для этого на основе разработанной нами систематизации ситуаций по типам взаимодействия между учащимся и педагогом (как основными компонентами ситуации) мы формируем у студентов-педагогов рефлексивную способность к различению типов ситуационного взаимодействия и управлению ими.

Однако до настоящего времени в педагогических вузах будущего учителя в большей степени готовят к реализации учебно-дисциплинарной модели обучения и воспитания, ориентированной на в основном на монологическую (со стороны

педагога) передачу предметных знаний и умений. И хотя в последние годы намечается тенденция к изменению целевых установок профессионального образования педагогов, сложившиеся стереотипы во взаимодействии с детьми сохраняются.

С экопсихологической точки зрения взаимодействие в системе «ученик – образовательная среда» должно способствовать формированию у учащихся субъектной позиции по превращению образовательной среды в субъективное (субективированное) средство взаимодействия в субъективное средство познавательного, личностного и духовно-нравственного развития. Такие возможности предоставляются обучающими технологиями, предусматривающими субъект-порождающий тип отношений субъект-субъектного взаимодействия в системе «ученик – образовательная среда» [3].

Освоение подобных технологий будущими педагогами было организовано нами на кафедре теории и методики преподавания истории исторического факультета Московского городского педагогического университета.

Основная идея исследования заключалась в том, чтобы обеспечить формирование психологической готовности субъектов взаимодействия (студентов) учебной группы к взаимодействию с детьми на различных этапах вузовского обучения в условиях формирующего эксперимента. Для этого на основе разработанной нами систематизации ситуаций по типам взаимодействия между учащимся и педагогом (как основными компонентами ситуации) были организованы продуктивные учебные ситуации, направленные на развитие у студентов-педагогов рефлексивной способности к различению типов ситуационного взаимодействия и управлению ими. Под рефлексивной способностью в данном случае понимается способность не только к анализу конкретной ситуации взаимодействия, но и к изменению самого себя как компонента (субъекта) этого взаимодействия, т. е. изменения одного из исходных оснований, предопределяющих данный тип взаимодействия. Процесс формирования указанной рефлексивной способности включал в себя следующие этапы:

1) подготовка студентов (будущих педагогов по истории) к практическим занятиям (педагогической практике): осмысляются лекции, рефлексируются действия в игровой учебной ситуации, отношение, оценка другими студентами этих действий с позиции ученика, учителя, методиста, родителя, управленца Предполагаемый результат: проба коммуникативного стиля, ориентировка в типах взаимодействия, определение отношения к традиционному и диалоговому подходам в обучении, освоение схем рефлексивного взаимодействия в учебной ситуации.

2) в ходе практических занятий: определяется воздействие образовательной среды школы на способностях студентов проектировать учебные ситуации на уроке и возможностях реализовать свои проекты на практике.

3) после педагогической практики устанавливается разница между уровнем психологической готовности к взаимодействию, с которым уходит каждый студент на первую педагогическую практику – и уровнем, сложившимся во время педагогической практики.

4) к концу 3 курса выявляются причины, обусловившие порождение неудачных ситуаций на педагогической практике и намечается программа корректирующих занятий на следующий учебный год.

5) в ходе занятий на 4 курсе происходит переоценка позиции студентов в системе взаимодействия в учебной ситуации, нарабатываются навыки психологического структурирования учебной ситуации и различения типов взаимодействия в ней; готовность «отказаться от себя прежнего», если это мешает развитию ученика, отрабатываются навыки «порождения» и удержания субъект-субъектного типа взаимодействия на уроке.

Описание формирующего эксперимента

Цель эксперимента: формирование у студентов психологической готовности к взаимодействию с детьми на уроках истории.

Экспериментальная работа проводилась на протяжении четырех лет и охватывала 150 студентов МГПУ. В ходе работы применялись развивающие педагогические технологии, разработанные совместно со студентами программы педагогических практик, программы спецкурсов. Решение поставленных задач и проверка предположений обеспечивались выполнением взаимодополняющих и взаимопроверяющих методов: изучение, обобщение и апробация педагогического опыта, наблюдение; классификация типов ситуационного взаимодействия; метод экспертных оценок; опрос; анализ учебно-методической документации и продуктов творческой деятельности студентов; методы статистической обработки данных. Анкетирование проводилось на начальном этапе экспериментальной работы, в ходе и по ее итогам. Это позволило апробировать модель психолого-педагогической программы формирования у студентов психологической готовности к взаимодействию с детьми в изменяющейся учебной ситуации.

Этапы эксперимента

1 этап – диагностический. В качестве исходного состояния в нашем исследовании выступало состояние психологической готовности к взаимодействию с учащимися у студентов 3-го курса исторического факультета МГПУ. Нами разработана методика на основе описания трех схем обучения: двух типов рефлексивного и одного нерефлексивного взаимодействия. Методы диагностики: 1) анкетирование 2) экспертные оценки; 3) групповая и индивидуальная рефлексия.

2 этап – организационно-методическая подготовка студентов к взаимодействию со школьниками в учебных ситуациях. Экспериментальная часть исследования была задумана и осуществлена как опыт моделирования и эмпирической проверки формирования психологической готовности студентов педагогического университета к взаимодействию с детьми в изменяющейся учебной ситуации.

3 этап – обучение студентов коммуникативному взаимодействию с учащимися в учебных ситуациях.

В основу формирующего эксперимента положены:

1) принцип субъектного развития и саморазвития личности в процессе обучения (он реализуется через диалоговые формы обучения);

2) принцип единства системного, личностного и деятельностного принципов к организации самого учебного процесса;

3) принцип единства теоретической и практической подготовки;

4) принцип непрерывности и поэтапности.

Методы 3 этапа эксперимента в специально организованных ситуациях коммуникативного взаимодействия на семинарах:

1) рефлексия; 2) классификация типов взаимодействия в системе «человек – среда» [3]; 3) метод экспертных оценок; 4) анализ учебно-методической документации и продуктов творческой деятельности студентов; 5) имитационные игры.

Цель третьего этапа: в ходе специально организованного взаимодействия со студентами у студентов должно быть сформировано:

1) представление об учебной ситуации как динамичной и как развивающейся единой системе «ученик – образовательная среда»;

2) понимание следующих категорий: развития как прирастания и саморазвития; умирания как признания недостаточности прежних оснований для стационарного пребывания в системе связей «человек – среда», где условия, свойства среды уже изменяются. Для учителя это может

быть выражено в отказе от прежних позиций: остановиться («замереть») перейти в позицию объекта по отношению к ребенку и к субъект-субъектному отношению с собой. Отрефлексировав свой прежний путь, найти и осмыслить разрыв между точкой остановки своей и началом движения ребенка как субъекта взаимодействия; 3) умение обозначить новую цель движения в учебной ситуации [4], проявить «надситуативную активность» и (на основе предыдущего опыта, нового знания об ученике (его состоянии, уровне активности и т. д.) и нового знания о предмете взаимодействия (его свойствах), установить новое отношение (тип взаимодействия) с учеником как субъектом взаимодействия.

По итогам рефлексии данного этапа нами установлено, что формирование у студентов вышеперечисленных новообразований требует учета следующих особенностей при изучении учебной ситуации:

1) многообразие трудноразличимых типов взаимодействия как объектов диагностики; 2) преимущественное использование неформализованных методов диагностики; 3) необходимость конструирования диагностических ситуаций в естественных условиях учебного процесса, переводя цели диагностики в цели деятельности и общения; 4) результат такой работы отсрочен во времени и трудно поддается количественному измерению.

4 этап – коррекционный. Цель – апробация и коррекция умений по организации взаимодействия с учениками в учебных ситуациях на уроках истории в школах города.

Методы исследования: метод включенного наблюдения; консультации; рефлексия. Задачи: анализ учебных ситуаций, разработка моделей выхода из отложенных трудных ситуаций школьной практики, в которых студентам пришлось осуществлять адаптивный тип поведения. Определение проблемных тем для спецкурсов и задач для тренингов на следующий учебный год.

Анализ ситуаций педагогической практики показал:

1) студентам 3 курса трудно удерживать содержательный и организационно-методический план развития учебной ситуации. Это обуславливает приоритет информативной функции в педагогической деятельности студентов и преобладание субъект-объектного типа взаимодействия. Этот тип взаимодействия характерен для студентов с низким и высоким уровнем самокритичности. Они с трудом переходят к субъект-субъектному типу взаимодействия и не могут его долго удерживать ни в игровых ситуациях, ни в реальных ситуациях на уроке. Студенты со средним уровнем самокритичности легко перестраиваются на субъект-субъектный тип взаимодействия и дольше способны его выдерживать. Переходят к другому типу взаимодействия только в результате целеполагания.

2) Студенты 3 курса, получившие в процессе обучения на тренингах и семинарах опыт налаживания субъект-субъектного взаимодействия как основания для применения рефлексивной технологии, не могут противостоять сложившейся системе обучения в школе и вынуждены адаптироваться к ней.

3) Студенты 4-5 курсов отмечают, что обучение в рефлексивной технологии - это энергетически затратная деятельность по сравнению с традиционным субъект-объектным типом взаимодействия. Результат такой работы отсрочен во времени и трудно поддается количественному измерению, но очень интересен и мотивирует на поиск.

4) Возможности применения студентами на практике полученных в процессе обучения умений находятся в зависимости от уровня самоактуализации студентов. Студенты с высоким уровнем самоактуализации способны относиться к уроку творчески (как на этапе подготовки, организации, так и на этапе проведения). Они

чувствуют себя уверенно, высказывают свое отношение к происходящему, способны вывести ученика в позицию субъекта.

5) К результатам эксперимента можно отнести такие новообразования личности студентов, которые характеризуют их субъективное отношение к педагогической деятельности, объединяющей в себе деятельность с позиции историка, педагога, методиста и обучающегося субъекта, способного видеть новые аспекты взаимодействия с учениками, совершенствовать свои способы передачи исторического знания и способы рефлексивного взаимодействия как жизненно необходимых условий адаптации и развития детей в меняющемся мире.

Таким образом, результаты эксперимента подтверждают влияние субъект-субъектного типа взаимодействия на улучшение результата обучения. Внедрение в образовательную практику психолого-педагогической модели обучения студентов рефлексивным технологиям взаимодействия в учебных ситуациях расширяет возможности профессиональных компетентностей педагогов, изменяет акценты образовательного процесса от системы знаний – к системе диалогового взаимодействия, тип и результат которого определяется состоянием и свойствами участников, принимающих на себя функции субъекта и выступающих условием и средством взаимного развития.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Агеев В. В., Давыдов В. В., Рубцов В. В. Опробование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. – 1985. – №4.

2. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Сб. статей под ред. В. В. Рубцова. – М., 1996.

3. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007.

4. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону, 1996.

5. Серых А. Б. Психологическая подготовка педагогов к взаимодействию с виктимными детьми. – М., 2005.

6. Слободчиков В. И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе // Проблемы рефлексии. – Новосибирск. 1987. – С. 60-688.

7. Телегин М. В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. – М., 2006.

8. Цукерман Г. А. Предметность совместной учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1990. – № 1.

9. Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе. – М., 1985.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ВОЕННЫЙ ИНСТИТУТ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

УДК 378.02: 37.016
ББК 74.48
Педагогика: теория и методика профессионального образования

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИНЯТИЯ ОПТИМАЛЬНЫХ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ У КУРСАНТОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

Доктор педагогических наук А. М. Пырский
А. В. Вертаев

В предлагаемой статье рассматриваются возможности метода конкретных ситуаций в формировании компетенции принятия оптимальных управленческих решений у курантов вузов внутренних войск МВД России, представлен анализ результатов изучения актуального уровня ее сформированности у курсантов, рассмотрена сущность, содержание управленческого решения и структура процесса его принятия, приведен положительный опыт использования метода конкретных ситуаций в бизнес-образовании, его перспективные возможности в военном образовании и предложены направления педагогического исследования для их реализации.

Ключевые слова
Компетентностный подход, профессиональная компетенция принятия оптимальных управленческих решений, управленческое решение, процесс принятия управленческого решения, инновационные методы обучения, метод конкретных ситуаций, инструментарий для диагностики и оценки

В современных условиях российское военное образование претерпевает ряд инновационных изменений, нацеленных на повышение его качества. Одним из этапов развития отечественной образовательной системы стало принятие в 2011 г. федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), на основании которых организации, осуществляющие образовательную деятельность, независимо от их организационно-правовых форм и подчиненности разрабатывают и реализуют основные профессиональные образовательные программы (ОПОП), Важнейшим результатом освоения обучаемыми ОПОП, является сформированность общекультурных и профессиональных компетенций у выпускников вузов.

Подготовка командиров для внутренних войск МВД России (ВВ МВД России) организована в соответствии с утвержденным в январе 2011 г. ФГОС ВПО по направлению 030901 «Правовое обеспечение национальной безопасности», который предполагает формирование компетентности у будущих военных специалистов в следующих видах профессиональной деятельности: правотворческой, пра-

воприменительной, экспертно-консультационной, правоохранительной, организационно-управленческой, научно-исследовательской и педагогической.

Анализ содержания ФГОС ВПО по направлению 030901 показывает, что в соответствии с видами профессиональной деятельности специалисты должны решать ряд задач, среди которых в области правоприменительной деятельности – обоснование и принятие в пределах должностных обязанностей решений; а в области организационно-управленческой деятельности – организация работы малых коллективов и групп исполнителей в процессе решения конкретных профессиональных задач. Для качественной реализации перечисленных задач выпускники вузов ВВ МВД России должны обладать определенными профессиональными компетенциями, важнейшей из которых в области организационно-управленческой деятельности является способность будущих офицеров принимать оптимальные управленческие решения (ПОУР) [1, с. 3, 4, 10].

С целью формирования указанных в ФГОС ВПО компетенций у курсантов в вузах ВВ МВД России разработаны ОПОП, которые предусматривают использование форм и методов обучения, направленных в первую очередь на получение обучаемыми опыта практической деятельности, способствующих усвоению ими учебного материала в условиях, приближенных к выполнению должностных обязанностей. При этом учитывается взаимосвязь педагогических воздействий по формированию компетенций с методиками диагностики и оценки их сформированности.

Для реализации компетентностного подхода в образовательном процессе вузов ВВ МВД России применяется широкий спектр инновационных методов обучения. Однако их использование при формировании компетенции ПОУР нацелено только на получение результата управленческого решения без учета изучения и освоения курсантами содержания процесса принятия решения. Данный факт существенно снижает уровень сформированности у курсантов компетенции ПОУР. Для выполнения требований ФГОС ВПО по формированию компетенции ПОУР военным педагогам необходимо добиваться полного понимания курсантами сущности, структуры и содержания управленческого решения, а также процесса его принятия, для чего большое значение в деятельности преподавателя имеет реализация концептуально новых методов обучения, которые оказывают наиболее эффективное воздействие на формирование компетенции ПОУР в образовательном процессе вузов ВВ МВД России.

Актуальность проблемы подтверждается и эмпирическими данными, полученными в ходе исследования, проведенного нами в Санкт-Петербургском военном институте ВВ МВД России, в ходе которого было установлено, что из числа опрошенных курсантов определенное количество не знакомо с алгоритмом процесса принятия управленческого решения и его компонентами, в том числе: 40% – не умеют определять цель предстоящих действий; 44% – не умеют провести анализ имеющейся ситуации; 60% – не умеют определять возможные альтернативные варианты решения; 56% – не умеют выбирать оптимальный вариант; 84% – принимают стандартные, шаблонные решения; 68% – не умеют вербально и графически изложить свое решение; 96% – не укладываются во временные показатели; 24% – не принимают никакого решения.

Проведенный научно-педагогический анализ и практический опыт работы по формированию ПОУР у курсантов вузов ВВ МВД России позволил выявить ряд объективно существующих противоречий между:

– требованиями к уровню сформированности компетенции ПОУР у выпуск-

ников вузов ВВ МВД России вследствие изменения направленности социального заказа на их профессиональную подготовку и недостаточной эффективностью процесса обучения в этих вузах по причине несоответствия содержания и методов обучения современным задачам формирования компетенции ПОУР;

– потребностью внутренних войск в командирах, являющихся специалистами по управлению, способных эффективно принимать оптимальные управленческие решения и отсутствием теоретико-методологических разработок путей формирования компетенции ПОУР у курсантов вузов ВВ МВД России;

– объективной необходимостью педагогической практики военного образования в организации эффективной работы по формированию компетенции ПОУР у курсантов вузов ВВ МВД России и не достаточно разработанным педагогическим обеспечением этого процесса, низким уровнем профессиональной подготовки научно-педагогического состава в этом вопросе, их реальным возможностям по решению указанной задачи.

Перечисленные противоречия, слабая разработанность и немногочисленность имеющихся в военной педагогической теории и практике исследований по вопросу формирования ПОУР у курсантов вузов ВВ МВД России позволяют обозначить педагогическую проблему, которая заключается в конструировании, обосновании и внедрении инновационных методов обучения, способных эффективно формировать компетенцию ПОУР в вузах ВВ МВД России и создании инструментария для диагностики и оценки уровня сформированности данной компетенции.

Таким образом, обозначенная проблема требует проведения глубокого педагогического исследования по поиску путей ее решения.

В настоящее время наиболее передовой педагогический опыт в обучении ПОУР накоплен в бизнес-образовании. Чтобы перенести этот опыт в военное образование, необходимо уточнить, что понимается в менеджменте и в военной науке под сущность самого понятия «управленческое решение», выделить его характерные особенности и определить его свойства и содержание процесса ПОУР.

Менеджмент, как наука, дает несколько определений понятия «управленческое решение». В одних источниках его определяют как важнейший вид управленческого труда, а также совокупность взаимосвязанных, целенаправленных и логически последовательных управленческих действий, которые обеспечивают реализацию управленческих задач [2, с. 193]. В других оно рассматривается, как творческое, волевое действие субъекта управления, которое основывается на знании объективных законов в сфере функционирования управляемой системы и анализа информации об её функционировании. Данное действие заключается в выборе цели, программы и способов деятельности коллектива в сфере разрешения проблемы или в сфере изменения цели [3, с. 10]. Также под управленческим решением понимают творческое, волевое действие субъекта управления на основе знания объективных законов функционирования управляемой системы и анализа информации о ее функционировании, состоящее в выборе цели, программы и способов деятельности коллектива по разрешению проблемы или изменению цели [4, с. 15]. Кроме того, его характеризуют как выбор оптимальной альтернативы, осуществленный руководителем в рамках его должностных полномочий и компетенции с учетом факторов внешней и внутренней среды организации и направленный на достижение целей организации [5, с. 4]. В военной науке к управленческим решениям относятся и решения принимаемые командиром по управлению подразделением на бой или операцию. В военно-энциклопедическом словаре говорится, что «решение на операцию (бой) – это опре-

делённые командующим (командиром) замысел операции (боя), задачи войскам (силам), организация управления, основы взаимодействия всестороннего обеспечения. Решение является основой управления войсками (силами) [6, с. 634]». Основой для принятия командиром решения служит уяснение задачи и оценка обстановки.

В качестве объекта управленческого решения выступает система или операция, а его субъектом могут быть как должностное лицо, так и управляющая подсистема, которые принимают решение.

Управленческому решению присущи отличительные свойства, которые позволяют выделить его из общей массы принимаемых решений. К основным из них можно отнести следующие: во-первых, управленческое решение – это управляющее воздействие субъекта управления на объект; во-вторых, решение является результатом управленческого труда и творческой мыслительной деятельности субъекта управления; в-третьих, действия субъекта и объекта управления направлены на достижение общих целей данной управленческой системы; в-четвертых, при принятии управленческих решений субъект управления использует не только знания основанные на объективных законах, но и личный практический опыт.

В науке об управлении особое внимание уделяется именно процессу ПОУР и дается несколько определений, схожих по смыслу. Так Л. И. Лукичева и Д. Н. Егорычев рассматривают его как «процесс выбора лицом, принимающим решение, наиболее эффективного варианта из множества альтернатив» [7, с. 31], а Н. В. Злобина – как «циклическую последовательность действий субъекта управления, направленных на разрешение проблем организации и заключающихся в анализе ситуации, генерации альтернатив, принятии решения и организации его выполнения» [5, с. 20].

М. Х. Мескон, М. Альберт и Ф. Хедоури процесс принятия управленческих решений представляют, как «поэтапный процесс (плюс внедрение и обратная связь), фактическое число этапов которого определяется самой проблемой» [8, с. 143]. Его последовательность, по их мнению, состоит из следующих пяти этапов: диагностика проблемы; формулировка ограничений и критериев для принятия решения; выявление альтернатив; оценка альтернатив; окончательный выбор. В настоящее время ученые к этой классической схеме добавляют еще два этапа: реализация решения и обратная связь.

В военной науке процесс принятия решения на операцию (бой) рассматривается как ответственный творческий процесс в деятельности командующего (командира), требующий от него глубоких знаний характера современной операции (боя), способности предвидеть ход событий, проявления сильной воли, смелости, инициативы и организованности в работе [6, с. 634].

Процесс ПОУР представляет собой организаторскую деятельность субъекта управления, которая осуществляется при помощи определенных технологий, различных методов, с использованием разнообразных технических средств. Направленность данной деятельности определяется содержанием конкретной управленческой ситуации. Она предусматривает формирование и реализацию способов воздействия на объект управления. Сам же процесс состоит из ряда этапов, которые выполняются последовательно друг за другом, взаимосвязаны между собой и предусматривают выполнение определенных действий, способствующих выработке и реализации решения.

На осуществление каждого из этапов процесса ПОУР будет оказывать влияние ряд факторов, без учета которых процесс в целом не приведет к качественному результату. Для анализа содержания этапов процесса ПОУР необходимо кратко рассмотреть данные факторы.

На этапе определения проблемы эти факторы в основном связаны с самой проблемой, для разрешения которой требуется принять управленческое решение. В настоящее время выделяют два вида проблем: кризисные и обычные. Обычные проблемы являются явными, лежат на поверхности и требуют оперативного разрешения. Для их решения отводится большое количество времени, что существенно отвлекает от кризисных проблем, которые зачастую оказываются очень важными. Кризисные проблемы часто носят скрытый характер и требуют от менеджера значительных усилий для их выявления и решения.

На этапе формулирования ограничений и критериев принятия решения требуется учет ресурсов, которые будут задействованы при его реализации. В качестве ограничений могут выступать как наличие и количество этих ресурсов, так и временные показатели для разработки и разрешения проблемы. К критериям относят стандарты, определенные руководителем для оценки альтернатив. Данные критерии могут иметь различную форму и содержание. Более досконально критерии, как правило, разрабатываются для программируемых решений, где целесообразно использовать математические методы обработки данных.

На этапе выявления альтернатив существенную роль играет определение возможных вариантов решения проблемы. Однако зачастую руководители не имеют для этого необходимого времени и знаний, что приводит к уменьшению количества рассматриваемых альтернатив и не способствует разрешению проблемы. Еще одним фактором, оказывающим влияние на данном этапе, является возникновение новых, нестандартных проблем, для разрешения которых требуется креативный подход, которым обладают не все руководители.

Этап оценки альтернатив во многом зависит от критериев, которые были установлены на втором этапе. Они используются для определения достоинств и недостатков вариантов решений. Важную роль на данном этапе играет определение вероятности реализации выбранных альтернатив.

Окончательный выбор альтернативы определяется ее соответствием целям и ценностям организации в сочетании с потребностью в различных ресурсах. При правильном определении проблемы выбор альтернативы не представляет большой сложности. Если же проблема определена не правильно или является новой и сложной, то приходится учитывать большое количество дополнительной информации. Это в конечном итоге может привести к выводу о том, что ни одна из выбранных альтернатив не подходит. В такой ситуации решающую роль может сыграть интуиция и личный практический опыт руководителя.

Реализация решения предполагает его доведение до исполнителей, которые должны понять кто, где, в какие сроки и какими способами будет выполнить действия согласно принятому решению. Непонимание исполнителями своей роли в процессе реализации решения может привести к усилению негативного влияния проблемы на организацию в целом.

Обратная связь, как правило, носит контролирующий характер и присуща всем этапам. Ее основной задачей является сбор информации о ходе реализации решения, сравнение фактических результатов с запланированными. В ходе контроля могут быть выявлены недостатки и самого решения, что потребует оперативного вмешательства или инициации нового цикла принятия решения.

Таким образом, процесс ПОУР в менеджменте рассматривается как логическая и наиболее приемлемая схема действий субъекта управления при разрешении конкретных ситуаций в определенные сроки, что непосредственно будет сказываться на качестве самого управленческо-

го решения. Именно поэтому в бизнес-образовании ему уделяется большое внимание.

С начала XX века для формирования у студентов – будущих руководителей компетенции ПОУР с большим успехом используется метод «кейс-стадии», чаще всего называемый в отечественной педагогике «методом конкретных ситуаций (МКС)», который позволяет рассмотреть все этапы процесса ПОУР и непосредственно через них повысить качество самого управленческого решения. Данный метод позволяет обучаемым многократно практиковаться в принятии управленческих решений, что приводит к расширению их профессионального опыта. А так как ситуации могут охватывать несколько разных обстоятельств, то и опыт обучающихся будет разносторонним.

В вузах ВВ МВД России помимо развития профессиональных компетенций МКС будет способствовать формированию у курсантов общекультурных и военно-профессиональных компетенций, таких как: способность к логическому мышлению, анализу, систематизации, обобщению, критическому осмыслению, постановке исследовательских задач и выбору путей их решения; готовность к руководству подразделением при участии войск в борьбе с терроризмом и обеспечении правового режима контртеррористической операции; готовность к руководству подразделением в современном общевойсковом бою при участии войск в территориальной обороне Российской Федерации и др.

Сущность МКС ученые видят по-разному, что во многом определяется разнообразием его применения в различных сферах деятельности. В одних источниках его определяют как метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путём решения конкретных задач-ситуаций (решение кейсов) [9, с. 35]; в других – как технику обучения, использующую описание реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций [10, с. 419]; в третьих – как метод исследования случаев (событий), происходящих на каких-то объектах, с какими-то действующими лицами [1, с. 54].

Если рассматривать МКС в качестве одного из ведущих методов обучения принятию управленческих решений, то его сущность состоит в пошаговом разборе ситуаций, а его предназначением является анализ управленческих ситуаций [7, с. 92].

Эффективность использования МКС в военном образовании во многом будет зависеть не только от технологии его применения, но и от содержания предъявляемой курсанту ситуации. Сама по себе ситуация (кейс) – это не просто какой-то случай или пример, это реальная проблемная ситуация служебно-боевой деятельности, взятая или составленная с определенной целью, включающая в себя весь комплекс информации, необходимой для ее разрешения.

В настоящее время кейсы, используемые в военных вузах, можно классифицировать по ряду признаков.

1. По носителю информации: машинописные, интерактивные, программные или электронные (Алгоритм «РИ») [12].

2. По размеру:

– полные кейсы (до 35 страниц), предназначенные для использования на комплексно-тактических задачах, в рамках выполнения задачи того или иного вида боевых действий. Предусматривается работа над кейсом на протяжении нескольких дней, при отработке нескольких занятий по одной теме, содержит информацию по другим смежным дисциплинам;

– сжатые кейсы (до 8 страниц), предназначенные для использования в процессе изучения одной темы, на одном занятии в рамках выполнения задачи, связанной с тем или иным видом боевых действий;

– мини-кейсы (до 3 страниц), предназ-

наченные для использования на одном занятии для дополнительного разъяснения теоретических положений в рамках выполнения одной из тактических задач.

3. По источникам информации: подтвержденные – имеющие в своей основе документально подтвержденные ситуации, вымышленные – придуманные военным педагогом.

4. По организации учебно-познавательной деятельности курсантов: репродуктивные; продуктивные; творческие.

5. По наличию сюжета: сюжетные – содержат материал о служебно-боевых действиях должностных лиц или подразделениях; бессюжетные – в которых сюжет скрыт в представленной информации, потому что он может в значительной степени способствовать раскрытию решения. Как правило, такие кейсы состоят из набора различного рода учебно-профессиональных материалов, при анализе которых производиться выявление сюжета.

6. По заключительной форме предоставления результатов: устные; письменные; графические.

Данная классификация МКС по различным признакам подчеркивает его адаптивные и интегративные возможности в образовательном процессе военного вуза, отсутствие потребности в сложной учебно-материальной базе, многообразие выбора используемых ситуаций служебно-боевой деятельности и как следствие – удобство в использовании.

В настоящее время многие военные ученые-педагоги работают над поиском эффективных инновационных методов обучения, а также над адаптацией и модификацией существующих методов обучения, направленных на выполнение требований ФГОС. Необходимость внедрения МКС при подготовке будущих командиров для ВВ МВД России обуславливается тем, что они по роду своей деятельности являются в первую очередь управленцами, которые постоянно принимают различного рода решения, как в мирное так и в военное время. Эти решения практически всегда принимаются и реализуются в условиях неопределенности или риска, от них зависят человеческие жизни и судьбы. Для качественного принятия управленческого решения будущий командир должен иметь устойчивый опыт в ПОУР, а не только практику в командовании или управлении подчиненными.

Таким образом, проблема формирования у курсантов вузов ВВ МВД России компетенции ПОУР существует и требует поиска путей ее разрешения. В современной педагогической практике накоплен огромный опыт по формированию данной компетенции у студентов вузов различной направленности с использованием вариативных методов и технологий обучения, среди которых одним из наиболее актуальных является МКС. Его использование в формировании компетенции ПОУР у курсантов вузов ВВ МВД России будет возможным после проведения педагогического исследования для решения следующих задач:

1. Определение сущности, структуры, содержания и педагогических условий реализации процесса формирования компетенции ПОУР у курсантов вузов ВВ МВД России.

2. Разработка и экспериментальная проверка модели процесса формирования компетенции ПОУР у курсантов вузов ВВ МВД России.

3. Конструирование, обоснование и внедрение педагогической технологии формирования компетенции ПОУР у курсантов вузов ВВ МВД России с использованием МКС.

4. Определение критериев и показателей уровня сформированности компетенции ПОУР курсантов, апробация их в ходе опытно-экспериментальной работы.

5. Разработка методического и квалиметрического инструментария для диагностики и оценки уровня сформированности у курсантов компетенции ПОУР.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего рофессионального образования по направлению подготовки (специальности) 030901 Правовое обеспечение национальной безопасности (квалификация (степень) «специалист») (утв. приказом Минобрнауки РФ от 17 января 2011 г. N 39). – 38 с.

2. Кабушкин Н. И. Основы менеджмента. – МН.: НПЖ «ФУА», ЗАО «Экономпресс». 1997. – 323 с.

3. Смирнов Э. А. Разработка управленческих решений. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 271 с.

4. Пирогова Е. В. Управленческие решения. – Ульяновск: УлГТУ, 2010. – 176 с.

5. Злобина Н. В. Управленческие решения. – Тамбов, 2007. – 80 с.

6. Военый энциклопедический словарь. – М.: ВИ, 1986. – 922 с.

7. Лукичева Л. И., Егорычев Д. Н. Управленческие решения. – 6-е изд., стер. – М.: Омега-Л, 2011. – 383 с.

8. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / Пер. с англ.; Общ. ред. и вступ. ст. Л. И. Евенко. – М.: Дело, 1992. – 702 с.

9. Зельдович Б. З. Роль активных методов в интенсификации учебного процесса // Инновационные методы в образовании. Сборник материалов международной Научно-практической конференции, 3-10 мая 2008 г. – М.: РИПО ИГУМО, 2008. – 84 с.

10. Замятин А. М. Система оценки компетенций студентов ВПО. Обзор достижений и нерешенных задач // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 419.

11. Добреньков В. И., Кравченко А. И. Методы социологического исследования. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 768 с.

12. Электронный ресурс – «Открытые бизнес-методики и технологии «Рекламное Измерение». – ULR: http://www.triz-ri.ru/ Доступ 26.10.2013.

ДАГЕСТАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
РЕСПУБЛИКА ДАГЕСТАН, г. МАХАЧКАЛА

УДК 159.922.7
ББК 88.6
Педагогическая психология

ПСИХОЛОГИЯ

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Кандидат психологических наук М. М. Халидов
Доктор педагогических наук Г. М. Гаджиев

В статье представлены различные позиции на понимание сущности активности личности, структур и содержание познавательной активности младшего школьник, представлены условия формирования познавательной активности у младших школьников в инновационном образовательном учреждении.

Ключевые слова
Познавательный интерес, познавательная активность, условия формирования познавательной активности, любопытство, любознательность, устойчивость интереса, локализованность интереса, осознанность интереса

На современном этапе в силу социальной важности и сложности, вопросы формирования познавательной активности школьников продолжают оставаться значимыми, чему подтверждением многообразие дефиниций активности, интереса, познавательного интереса, познания, любознательности и т. д., а также отсутствие единого подхода на языках (английском, итальянском, немецком, французском), где она определяется как деятельность усиленная, энергичная, включающая в себя отношение человека к окружающему миру, его состояние и т. д. при этом, отмечаем, что проблема познавательной активности в обучении исследована многими дидактами, которые в качестве главной функции выделяют приближение ученика к учению, формирование у обучаемого желания и потребности в познании окружающей действительности.

Анализ исторической, психолого-педагогической и другой литературы показывает, что в истории педагогической мысли проблема познавательной активности выкристаллизовывалась под влиянием идеи создания сословных учебных заведений, где отмечалось, что ученика нельзя разбудить, пока учение будет горестным, в связи с чем, нужно вызвать потребность в познании. При этом, следует отметить, что формирования познавательной активности школьников являлась предметом психолого-педагогического исследования, в работах М. А. Данилова, И. Я. Лернера, М. И. Махмутова, М. Н. Скаткина, И. Ф. Харламова, Т. И. Шамовой, Г. И. Щукиной и др.

В психолого-педагогических исследованиях познавательная активность характеризуется позицией учащегося в деятель-

ности, представляющей собой энергичные действия, направленные на выполнение полученного задания, как «интенсивная аналитико-синтетическая мыслительная деятельность учащегося по изучению окружающего мира и овладению системой научных знаний». Так по мнению А. К. Марковой, познавательную активность следует понимать, как вид позитивного отношения личности к учению и познанию, для которой характерны наличие смысла, всех видов познавательных мотивов, значимость учения и т. д. При этом, признавая за школьниками активность в познавательном процессе, автор рассматривает их как субъект учебной деятельности, как категориальное явление в целом, служащее значимой характеристикой раскрытия умственной активности [6].

Рассматривая познавательную активность, Г. И. Щукина характеризует ее как ценное и сложное личностное образование младшего школьника, интенсивно формирующееся в школьные годы, и выражающее особое состояние и отношение личности к деятельности». При этом автор трансформирует элементы мыслительной деятельности, приведенные И. Ф. Харламовым, виды активного отношения к учению, выделенные А. К. Марковой, а также личностное отношение ученика к происходящему, представленное у И. С. Якиманской в качественно новое понятие «ценное и сложное личностное образование школьника». Кроме того, присутствие обязательной ссылки на субъективное начало в познавательной деятельности, подтверждается высказыванием, что «если деятельность представляет собой единство объективно-субъективных свойств, то активность характеризует принадлежность к человеку, и в большей мере субъекту деятельности» [2].

Следует отметить, что приведенное определение наиболее полно отражает не только психологические *(деятельностное состояние, качество деятельности и т. д.*), но и социальные (*личность ученика, его отношение к содержанию, характер деятельности и т. д.*) аспекты познавательной активности, а также обозначает средства, способные активизировать процесс познания (*интерес, развитие мотивационной сферы, волевых качеств, стремление мобилизовать нравственный личностный потенциал и т. д.*).

Для нашего исследования важное значение имеет определение содержания и объёма, вычленение характерных признаков познавательной активности младших школьников, поскольку отсутствует общепринятая позиция в понимании, приводятся различные дефиниции, расходящиеся как по содержанию, так и по объему, характеризующее существование различных подходов к изучению данной проблемы. При этом, следует отметить, что познавательная активность выражается различными состояниями, условно подразделяемыми на последовательные стадии: любопытство, любознательность, познавательный интерес и т. д., в совокупности помогающие более или менее точно определить состояние отношения ученика к предмету и степень его влияния на личность.

Любопытство представляет собой стадию избирательного отношения, обусловленную внешними, часто неожиданными обстоятельствами, привлекающими внимание личности, когда младший школьник довольствуется лишь ориентировкой, связанной с занимательностью или привлекательностью предмета, той или иной ситуацией вследствие чего стадия не позволяет обнаруживать подлинное стремление к познанию. Тем не менее, любопытство как фактор выявления познавательной активности служить начальным толчком деятельности.

Любознательность, представляя собой ценное состояние личности, характеризующее стремление личности проникнуть за пределы увиденного, вследствие чего обнаруживаются достаточно сильные выражения эмоций (*удивление, радость*

познания, удовлетворенность деятельностью и т. д.), которую многие исследователи называют значимостью действия, когда встречаемые трудности заставляют личность искать причины неудач и выхода из создавшейся ситуации. Следует отметить, что любознательность, становясь устойчивой чертой характера, имеет значительную ценность в познавательной активности.

Познавательный интерес как свойство личности, характеризует соответствующую активность, избирательную направленность, в которой главное место занимают мотивы, содействующие проникновению в существенные связи, отношения, закономерности познания, характеризуют деятельность младшего школьника по поиску интересующей информации, посвящение свободного времени предмету познавательного интереса и т. д. При этом, интерес как сложное и значимое для личности образование имеет множество смыслов, среди которых: *избирательная направленность человека, внимания, мыслей и помыслов; проявление умственной и эмоциональной активности; активатор разнообразных чувств и своеобразная чувствительность ребенка; тенденция заниматься деятельностью, вещами, процессом и т. д.; сплав эмоционально-волевых и интеллектуальных процессов, повышающий активность сознания и деятельности; активное познавательное, эмоционально-познавательное отношение человека к миру.*

Сравнительно-сопоставительный анализ приведенных позиций указывает на то, что интерес выступает в качестве *избирательной направленности личности на объекты и явления окружающей действительности на основе потребностей, под влиянием которого психические процессы протекают интенсивно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной.*

Анализ практики обучения младших школьников показывает, что в начальном образовании фигурирует особый вид интереса, характеризующий активность в познании (познавательный интерес), областью приложения которого выступает учебно-познавательная деятельность по овладению содержанием учебных предметов. При этом познавательный интерес характеризует важнейшую область интереса, познание окружающего мира не только с целью биологической и социальной ориентировки в ней, но и в стремлении проникнуть в его многообразие, отражая в сознании сущностные стороны, причинно-следственные связи, закономерности и противоречия.

Следовательно, познавательный интерес, сопряжен с формированием многообразных личностных избирательных отношения к той или иной деятельности (*участие в ней, общение с соучастниками познания и т. д.*), когда познание предметного мира обеспечивает научное миропонимание, мировоззрение, мироощущение, активный, пристрастный характер активности личности. При этом, в качестве особенности познавательного интереса личности выступает способность обогащать и активизировать любую деятельность, где активные, поисковые процессы, способствуют преобразованию окружающей действительности.

Познавательный интерес, представляя собой, важное образование личности формируется в социальных условиях существования субъекта и никоим образом не является имманентно присущим ему от рождения. Следовательно, значение познавательного интереса в жизнедеятельности конкретной личности трудно переоценить, поскольку выступает энергичным стимулятором активности, реальных предметных, учебных и других действий (Рис. 1).

Обобщая различные подходы, познавательный интерес как интегральное образование личности имеет сложную структуру, включающую как отдельные психические (*интеллектуальные, эмоциональные, регулятивные, мнемические и т. д.*)

процессы, так и объективные и субъективные связи личности с миром, выраженные в определенных отношениях. С этих позиций, в познавательном интересе, как в своеобразной клетке развития, находят свое выражение:

• *единство объективного и субъективного, влияние на которое оказывает не отдельные компоненты деятельности, а вся ее сущность (характер, процесс, результат)*;

• *наличие особых связей, взаимоотношения (мысль-участие, мысль-действие, мысль-переживание и т. д.), составляющих особый тонус деятельности, состояние личности (радость от процесса учения, стремление углубляться в познание интересующего предмета, в познавательную деятельность, переживание неудач и волевые устремление к их преодолению)*;

• *проявление закономерности перехода внешнего во внутреннее.*

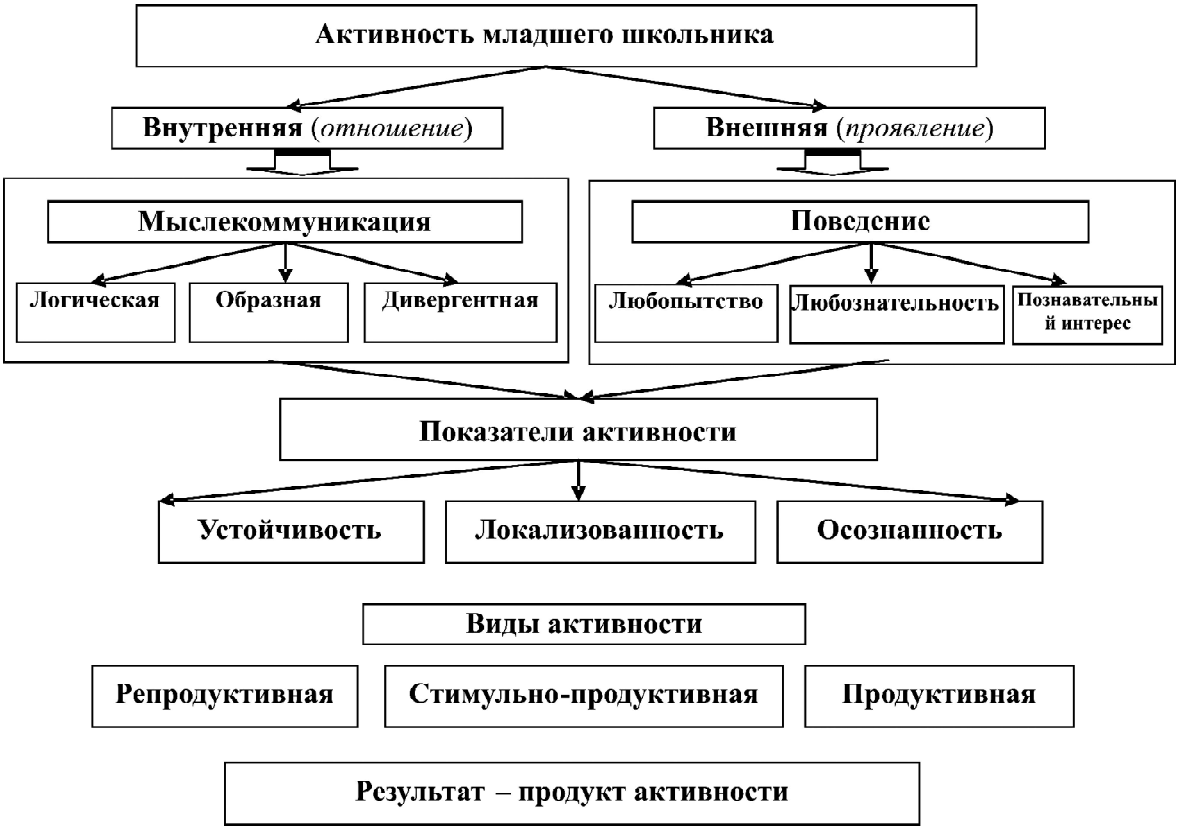


Рис. 1. Структура познавательной активности младшего школьника

Следовательно, познавательный интерес, представляя собой личностное образование, где слитно и органическом единстве представлены интеллектуальные, эмоциональные, волевые и другие процессы, невозможен без активной мысли по выходу из затруднения, устремленности на решение познавательных задач и т. д. С этих позиций, важно возбудить у младших школьников мыслительные процессы, эмоции, волю, в органическом единстве составляющие основу познавательного интереса, под влиянием которого активизируются не только отдельные составляющие, но и вся деятельность, основанная на поисковой, исследовательской и т. д. видах активности. При этом активней протекает восприятие, острой становится наблюдение, активизируется эмоциональная и логическая память, интенсивнее работает воображение, поскольку интерес движет поиском, догадкой, вследствие чего деятельность становится продуктивной, ее

энергетические ресурсы содействуют более длительному, интен сивному и успешному протеканию учебно-воспитательного процесса.

На современном этапе школа не в полной мере вооружает ученика достижениями современной науки, поскольку масштаб их грандиозен, а темпы развития очень велики, вследствие чего важной задачей становится ориентация личности на самостоятельное приобретение знаний, постоянное углубление их уровня, формирование устойчивых мотивов учения. С этих позиций, формирование познавательной активности младших школьников обеспечивает интереса к получению новых знаний, овладению умениями и навыками, внутреннюю целеустремленность и потребность использовать разные способы действия к накоплению и расширению социального опыта, развитию кругозора.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что познавательная активность младших школьников имеет разный уровень, проявление которого обусловлено различным опытом, особыми путями индивидуального развития, показателями которого выступают: *поведение в учебно-познавательной деятельности; поведение во внеучебной деятельности; образ жизни, возникающий под влиянием интереса к той или иной деятельности.* При этом, генерирующей силой учебного процесса выступают потребности личности, будучи источником активности, лежащие в основе мотивов, которые характеризуют испытываемую индивидом нужду в чём-то, обеспечивает интерес, на основе которого формируется познавательная активность личности.

Следовательно, значимыми условиями формирования познавательной активности младшего школьника выступают: психологическое сопровождение; использование активных форм усвоения знаний и нравственных норм поведения; обращенность к объектам познания сопровождаемый устойчивостью, локализованностью и осознанностью интереса личности ученика; использование определённого круга заданий, позволяющих укреплять и развивать мотив учения младших школьников.

Психологическое сопровождение осуществляется педагогическими средствами через взаимодействие, основанное на принципах безусловной ценности внутреннего мира каждого младшего школьника, приоритетность потребностей, целей и ценностей развития; создание условий для самостоятельного усвоения системы отношений с окружающим миром и самим собой, совершения личностно-значимых выборов; создания естественной природной и социально-педагогической среды максимального личностного развития.

Следует отметить, что в познавательной активности обуславливающей соответствующую деятельность младшего школьника важным условием выступает обращенность к объектам познания сопровождаемый устойчивостью, локализованностью и осознанностью интереса личности ученика. При этом, *устойчивость* как показатель познавательной активности младшего школьника характеризует ситуативность интереса, ограниченного отдельными яркими вспышками, как ответ на какую-либо особо эмоциональную ситуацию обучения (эффектный опыт, впечатлительный рассказ, интересный фильм). Следует отметить, что устойчивость активности может быстро исчезнуть вместе с породившей его ситуацией, вследствие чего требуется его постоянное подкрепление извне, путем наслоения новых впечатлений.

Локализация как показатель познавательной активности, может быть различной, поскольку ее неясность, аморфность, узость формирует ситуативный интерес, не всегда имеющий объективную основу, которая не сосредотачивается на познава-

тельных задачах, вследствие чего младшие школьники занимаются посторонними делами, часто отвлекаются, рассеяны на занятиях и т. д. Следует отметить, что интерес к учению у младших школьников полностью в этом случае не отсутствует, поскольку проявляется при внешней стимуляции и обязательно требует побуждений извне в силу нестойкости.

У младших школьников с широкой локализацией преобладает внутреннее побуждение, открытость интереса, активный поиск знаний, извлекаемых из различных источников. При этом следует отметить широту интересов, выражающуюся в общей любознательности, значимости углубления знаний, стремлении к познанию, сопровождаемой постоянным переводом на более высокий уровень. Младшие школьники с чётко локализованной, выраженной и доминирующей познавательной активностью сосредоточены на одной – двух смежных областях (история, литература) или имеют стержни не в сходных направлениях (математика и русский язык), уровень локализации которых достаточно стоек даже за пределами педагогического взаимодействия.

В познавательной активности существенным условием выступает *осознанность*, сопряженная сильным влиянием на деятельность, поскольку неосознанный мотив действует подспудно и им труднее управлять. Проведенный с этих позиций теоретический анализ практики обучения младших школьников показывает, что наиболее благоприятными являются широкие интересы с выраженной доминантой, представляющей собой фактор мотивации учебной деятельности, в связи с чем необходимо знать механизм и признаки его проявления. При этом показателем проявления интереса к учебному процессу выступает интеллектуальная активность, о которой можно судить по многим действиям, среди которых вопросы, обращённые к учителю, более всего выражающие стремление постичь неясное, проникнуть в предмет интереса, поиск, активное стремление найти первопричину.

Важным условием познавательной активности младших школьников выступает *стремление участвовать в деятельности по собственному побуждению*, в обсуждении вопросов, в дополнениях, поправках ответов товарищей, в желании высказать свою точку зрения. При этом возможна постановка проблемных вопросов, столкновение различных точек зрения, споров, догадок и предложений, характеризующих активное оперирование приобретённым багажом знаний и умений, выступающие показателем интеллектуальной активности.

Следовательно, познавательная активность не уживается со штампом и шаблоном, вследствие чего привлечение приобретённых знаний к различным ситуациям и задачам свидетельствует об их гибкости, свободном использовании, способствующей глубокому проникновению в процесс познания. С этих позиций, показатель *свободное и мобильное оперирование знаниями* характеризует познавательный интерес высокого уровня.

Значимым условием познавательной активности, который обозначает превращенность знания в метод познания, выступает оборачиваемость приобретенных знаний, наличие которых характеризует достижение высокого уровня развития младшего школьника. Не менее ценным показателем познавательной активности младшего школьника выступает *стремление поделиться с товарищами, учителем новой информацией*, почерпнутой из различных источников за пределами педагогического взаимодействия.

Другим условием формирования познавательной активности младших школьников, *выступает эмоционально благополучный фон учебной деятельности*, поскольку эмоциональные проявления служат критерием сформированнос-

ти интереса, наиболее ярко выражаемого через эмоции интеллектуальной радости (реплика, мимика, жесты и т. д.), переживания, заинтересованность и впечатлительность (возгласы, обмен впечатлениями, обостренность внимания в позе, полнейшая тишина и боязнь нарушить ее).

Следует отметить, что проявление приведенных показателей настолько неуловимо, что только по ним одним составить впечатление об уровне познавательной активности затруднительно. С этих позиций важным параметром познавательной активности выступают регулятивные процессы, которые во взаимодействии с эмоциональным настроем выражают особенности протекания учебно-познавательной деятельности, прежде всего, проявляясь в *сосредоточенности внимания* и слабой отвлекаемости.

Актуальным и значимым условием формирования познавательной активности выступает *поведение при затруднениях*, где устойчивый и достаточно глубокий интерес сопряжён со стремлением преодолеть трудности, попробовать различные пути разрешения сложной задачи. При этом, регулятивные механизмы познавательной активности младшего школьника очень осязаемы и ощутимо дают понять о наличии интереса через *стремление к завершению учебных действий*, поскольку активность всегда связана с поглощённостью действиями, с погруженностью в деятельность, несмотря на посторонние раздражители. В этом отношении показательна *реакция* младших школьников на *звонок с урока*, поскольку для одних он является раздражителем, при котором продолжается учебная деятельность до получения благополучного результата, а для других сигналом оставлению неоконченным задания, закрыванию книги.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бабанский Ю. К. Активность и самостоятельность учащихся в обучении / Сост. М. Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – С. 560.

2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – С. 89.

3. Зубков Т. И. Формирование познавательной активности слабоуспевающих учащихся начальных классов: Дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1993.

4. Кларин М. В. Инновация в мировой педагогике. – Рига, 1995.

5. Красновский Э. А. Активизация учебного познания // Советская педа8гогика. – 1989. – №5. – С. 10-14.

6. Маркова А. К. Формирование мотивации учения /А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990.

7. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – М.: Владос, 1999. – С. 94.

8. Рубцов В. В. Психологическая поддержка современного образования // Известия Российской академии образования. – 1999. – С. 49-58.

9. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М., 1983, – С. 93.

10. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М., Педагогика, 1983. – С. 208.

11. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. – М., Просвещение, 1979. – С. 160.

12. Эльконин Д. Б. Избранные педагогические труды / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М., 1989. – С. 56-61.

13. Ясвин В. А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / Под ред. В. И. Панова. – М., 1997. – С. 11-15.

РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

УДК 159.923.4
ББК 88.325
Психология

психология

ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА ТЕМПЕРАМЕНТА СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ВЫРАЖЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ

И. В. Кулишевская
Доктор психологических наук Н. А. Фомина

В данной статье представлены соотношения особенностей психологической структуры темперамента и различного уровня выраженности агрессивности студентов.

Ключевые слова
Личность, агрессивность, темперамент, системно-функциональный подход, активность, эмоциональность, регуляция психической активности

В настоящее время в нашей стране и во всём мире наблюдаются тревожные тенденции в развитии общества. Высокий темп жизни, заметное социальное расслоение населения, пропаганда агрессии, насилия и жестокости в средствах массовой информации накладывают негативный отпечаток на общение и поведение людей, вызывая у них раздражительность, нетерпимость, агрессивность, приводя к постоянным стрессам, эмоциональным расстройствам, росту девиаций поведения и деформации сознания современных людей, особенно молодежи, и всего общего в целом. В связи с этим проблема агрессивного поведения и агрессивности как свойства личности всё больше и больше привлекает внимание специалистов самых разных специальностей и направлений, в том числе и психологов.

Агрессивность понимается, как склонность человека подчинять себе других либо доминировать над ними, затрудняющая процесс межличностного взаимодействия и социализации личности и проявляющаяся в различных формах агрессивного поведения [2. С. 15].

Как известно, личность формируется на базе индивидных свойств, к которым относятся морфологическая и биохимическая конституция, функциональная асимметрия полушарий головного мозга, нейродинамические особенности нервной системы, темперамент и др. [1. С. 213]. Темперамент как природно-обусловленная формально-динамическая характеристика личности является врожденным фундаментом, который определяет индивидуальные поведенческие реакции, силу эмоций, скорость когнитивных процессов, коммуникативную специфику и т. д. и на котором выстраивается уникальный профиль личности каждого конкретного человека. Постоянные и заданные от природы свойства темперамента влияют на все сферы человеческой жизни: обучение, профессиональную деятельность, поведение, общение и т. д.

В связи с этим мы предположили, что такие особенности темперамента, как активность, эмоциональность и регуляция психической активности определенным образом могут влиять на формирование агрессивности как свойства личности: актуализировать или же, наоборот, сдерживать, нивелировать ее.

Нами исследовано соотношение особенностей агрессивности и темперамента 180 студентов Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина в возрасте 17 – 22 лет.

В данной статье представлены особенности психологической структуры темперамента студентов с различным уровнем выраженности агрессивности.

Агрессивность рассматривалась нами в рамках системно-функционального подхода А. И. Крупнова (1990-2012) как система связанных между собой содержательно-смысловых (установочно-целевых, мотивационных, когнитивных, продуктивных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регулятивных, рефлексивно-оценочных) характеристик. Данный подход позволяет выявить собственно психологические механизмы реализации агрессивности и наметить конкретную программу коррекции данного свойства и личности в целом. Так, например, И. С. Исаевой под руководством Н. А. Фоминой выявлены индивидуально-типологические особенности общительности курсантов военного вуза и их соотношения с агрессивностью и выделены лица с эгоцентрично-стеническим, эргично-продуктивным, аэргично-затрудненным типами организации общительности, которые, имея различную степень выраженности агрессивности и враждебности, всем другим видам агрессивного поведения предпочитают физическую агрессию [5.С. 19].

Нами с помощью Теста суждений «Агрессивность» А. И. Крупнова на основании выраженности энергичности данного свойства, свидетельствующей о частоте и устойчивости его проявления, среди студентов были выделены агрессивные (62 %), которым свойственны энергичность, стеничность и осмысленность агрессивного поведения, т. е. частые и осознанные проявления агрессии, сопровождающиеся переживанием положительных эмоций, и менее агрессивные (21%), которые отличались доминированием личностно-значимых целей, эгоцентричностью, простой осведомлённостью об агрессивности и стеничностью, указывающими на то, что они реализуют данное свойство в процессе межличностного взаимодействия, деятельности и общения неосознанно, глубоко не понимая его сущности, значения и последствий, руководствуясь прежде всего личными потребностями и мотивами и также испытывая от этого положительные эмоции радости, удовлетворения, восхищения и т. д., которые могут являться неким катализатором для повторных деструктивных проявлений, закрепляя тем самым модель агрессивного поведения, опасного для общества и оказывающего неблагоприятное влияние на развитие их личности.

Далее в рамках функционально-компонентной модели темперамента, согласно которой общий психоэнергетический потенциал психической активности и эмоциональности субъекта регулируется по степени произвольности – непроизвольности поведения, по внешней или внутренней локализации психической активности субъекта, а кроме того, распределяется по сферам жизнедеятельности [4. С. 21], у агрессивных и менее агрессивных студентов с помощью теста А. И. Крупнова «Темперамент» были выявлены особенности активационно-эргического, эмоционально-аффективного и регуляторно-селективного компонентов темперамента, обнаруживающих себя в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах. Активационно-эргический компонент характеризовался эргичностью-аэргичностью (силой, интенсивностью стремлений, реакций и действий или наоборот), пластичностью-ригидностью

(легкостью и скоростью переключения с одних программ поведения на другие); эмоционально-аффективный – доминирующими эмоциями (стеничностью-астеничностью), эмоциональной чувствительностью и реактивностью; регуляторно-селективный – внутренней или внешней направленностью психической активности (интроверсией-экстраверсией) и степенью произвольности – непроизвольности в регуляции поведения (рефлексивностью – импульсивностью). В рамках данного подхода под руководством Н.А. Фоминой были исследованы особенности темперамента девиантных подростков [9. С. 145], студентов с доминированием различных сигнальных систем [13. С. 120], курсантов военного вуза и старшеклассников [3. С. 15], педагогов дошкольных образовательных учреждений [14. С. 155].

В *факторной структуре* темперамента агрессивных студентов были выделены 4 основных фактора (см. табл. 1).

Первый *эмоционально-регулятивный фактор* (эмоциональная чувствительность с наибольшим весом, коммуникативная астеничность, экстраверсия, интроверсия) темперамента этой группы студентов свидетельствовал об эмоциональной чувствительности, впечатлительности, обидчиво-

Таблица 1

Факторная структура темперамента агрессивных студентов

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Психомоторная эргичность	0,012	0,021	**0,752**	0,184
Психомоторная аэргичность	0,030	-0,216	0,281	0,527
Интеллектуальная эргичность	0,259	0,144	0,463	0,238
Интеллектуальная аэргичность	0,291	0,268	0,428	0,265
Коммуникативная эргичность	0,318	0,127	0,207	0,455
Коммуникативная аэргичность	0,056	0,161	-0,061	0,588
Психомоторная пластичность	0,135	**0,664**	0,157	-0,008
Психомоторная ригидность	0,092	0,518	0,283	0,268
Интеллектуальная пластичность	-0,037	**0,635**	0,009	0,046
Интеллектуальная ригидность	-0,016	0,197	0,117	0,667
Коммуникативная пластичность	0,439	0,180	0,153	0,408
Коммуникативная ригидность	0,204	0,033	0,311	**0,625**
Психомоторная стеничность	0,233	**0,629**	-0,005	0,195
Психомоторная астеничность	0,331	0,528	0,176	0,058
Интеллектуальная стеничность	0,244	0,524	0,385	0,073
Интеллектуальная астеничность	0,154	0,232	**0,639**	0,144
Коммуникативная стеничность	0,544	0,236	0,471	-0,202
Коммуникативная астеничность	**0,620**	0,042	0,499	-0,229
Экстраверсия	**0,751**	0,199	0,130	0,171
Интроверсия	**0,776**	0,269	0,095	0,183
Реактивность	0,576	0,215	-0,065	0,453
Импульсивность	0,172	0,248	0,296	0,212
Эмоциональная чувствительность	**0,775**	-0,061	0,098	0,113
Эмоциональная реактивность	0,532	0,236	0,273	0,097

Примечание: значимые веса выделены жирным шрифтом и серым фоном

сти, способности дать волю своим эмоциям и чувствам, действовать под влиянием минутного настроения, зачастую окрашенного сильными астеническими переживаниями тревожности, волнения из-за необходимости выяснять отношения с окружающими, непонимания, страха быть отвергнутыми, а также о противоречивости процесса взаимодействия с окружающими: экстраверсия указывала на внешнюю направленность психической активности, а интроверсия – на внутреннюю, склонность задумываться о последствиях перед тем, как принять решение. Второй *пластично-стенический фактор* (психомоторная и интеллектуальная пластичность и психомоторная стеничность) их темперамента означал быстрое переключение с одного дела на другое, легкую смену программ деятельности, положительные стенические эмоции радостного волнения, восторга от возможности испытать себя в трудном физическом деле. Третий *эргично-астенический фактор* (психомоторная эргичность и интеллектуальная астеничность) темперамента агрессивных студентов указывал на их активность, потребность в движении и деятельности при астенических переживаниях тревоги и опасения перед выполнением умственной работы, неудовлетворения и даже злости, когда долго не могут решить какую-либо задачу или выполняют ее не так, как хотелось бы. Четвёртый *коммуникативно-ригидный фактор*, в который вошла только одна переменная, определившая его название, подчеркивал склонность этих студентов поддерживать отношения только со своими знакомыми и нежелание завязывать новые знакомства.

В *факторной структуре менее агрессивных студентов* также были выделены 4 основных фактора (см. табл. 2).

Первый очень насыщенный *эмоционально-противоречивый фактор* (психомоторная, интеллектуальная, коммуникативная стеничность и астеничность, эмоциональная чувствительность, эмоциональная реактивность, экстраверсия, интроверсия, коммуникативная ригидность) темперамента менее агрессивных студентов отразил их противоречивую эмоциональность и направленность психической активности. В одних случаях они коммуникабельны и получают наслаждение от процесса общения, положительные эмоции радости, восторга от решения различного рода познавательных и физических задач, задумываются о последствиях своих действий и слов, контролируют себя, хотя в других – действуют под влиянием внешних раздражителей, беспокоясь, когда что-то не получается, огорчаясь, обижаясь и раздражаясь, когда им указывают на их недостатки или не понимают. Второй *противоречиво-подвижный фактор* (интеллектуальная ригидность и коммуникативная пластичность) их темперамента свидетельствовал об их гибкости в процессе межличностного взаимодействия при определенной ригидности в интеллектуальной деятельности, поиске новой информации, неспособности быстро переключаться с одного задания на другое, склонности решить задачу до конца, прежде чем взяться за другую. Третий *активно-коммуникативный фактор* темперамента, который составила только одна переменная, давшая ему название, указывал на стремление к установлению контактов в процессе межличностного взаимодействия, непринужденном и свободном общении, даже с незнакомыми людьми, легком налаживании контактов. А четвёртый *интеллектуально-противоречивый фактор* (интеллектуальная эргичность и аэргичность) темперамента этих студентов говорил о том, что в познавательной сфере они в одних случаях активны, ощущают потребность в новой информации, стремятся к постоянному поиску новых вариантов решения задач, в других, напротив, пассивны.

На основании представленных выше результатов проведенного нами исследования можно сделать вывод о том, что *большая выраженность агрессивности* как свойства личности связана с такими особенностями психологической структу-

Таблица 2

Факторная структура менее агрессивных студентов

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Психомоторная эргичность	0,265	0,422	0,005	-0,192
Психомоторная аэргичность	0,302	0,306	0,484	0,084
Интеллектуальная эргичность	0,304	0,029	0,038	**0,632**
Интеллектуальная аэргичность	0,095	0,199	0,011	**0,744**
Коммуникативная эргичность	0,039	0,138	**0,767**	-0,150
Коммуникативная аэргичность	-0,104	0,545	0,281	-0,112
Психомоторная пластичность	-0,219	0,508	0,522	0,048
Психомоторная ригидность	0,021	0,546	0,195	0,192
Интеллектуальная пластичность	0,403	0,134	0,287	-0,184
Интеллектуальная ригидность	0,171	**0,690**	0,054	0,015
Коммуникативная пластичность	0,227	**0,826**	-0,074	0,091
Коммуникативная ригидность	**0,649**	0,334	-0,403	0,105
Психомоторная стеничность	**0,619**	0,387	-0,171	0,103
Психомоторная астеничность	**0,833**	0,038	0,124	-0,027
Интеллектуальная стеничность	**0,789**	-0,066	-0,276	-0,093
Интеллектуальная астеничность	**0,759**	0,045	-0,215	-0,017
Коммуникативная стеничность	**0,645**	-0,290	0,472	0,125
Коммуникативная астеничность	**0,720**	-0,338	0,207	0,217
Экстраверсия	**0,684**	0,084	0,344	0,092
Интроверсия	**0,640**	0,126	0,237	-0,193
Реактивность	0,464	0,137	-0,040	0,020
Импульсивность	0,257	0,243	-0,007	-0,425
Эмоциональная чувствительность	**0,734**	0,005	0,100	0,097
Эмоциональная реактивность	**0,671**	0,084	0,141	-0,189

Примечание: значимые веса выделены жирным шрифтом и серым фоном

ры темперамента, как эмоциональная чувствительность, впечатлительность, обидчивость, неспособность сдерживать свои эмоции и чувства, склонность действовать под влиянием минутного настроения, доминирование отрицательных переживаний тревожности, страха быть отвергнутыми, отсутствие гибкости в межличностных отношениях, нежелание подстраиваться под собеседников, склонность всегда настаивать на своём, способные спровоцировать конфликтную ситуацию, и поведенческая активность, тяга к постоянному движению и деятельности, неспособность усидеть на месте. Конечно же, при неконтролируемом выражении импульсов, большом числе открытых реакций и слабом самоконтроле, не способном подавлять внешний (или поведенческий) и нейтрализовывать внутренний(или эмоциональный) аспекты агрессии, у человека формируется агрессивный стиль поведения. В то время как *меньшей агрессивности* способствуют переживание не только отрицательных, но и множества положительных стенических эмоций в процессе общения, интеллектуальной деятельности и поведении; эмоциональная реактивность, т. е. способность контролировать свои эмоции; стремление к установлению контактов и гибкость в процессе межличностного взаимодействия, ко-

торая позволяет сглаживать конфликты, поддерживать дружеские отношения с собеседниками и снижать стремление к проявлению агрессии. Как видим, одними из решающих детерминант в процессе проявления агрессивных тенденций студентами выступают темпераментальные особенности их эмоциональности и саморегуляции. Это необходимо знать и учитывать педагогам, кураторам учебных групп, психологам в процессе работы со студентами.

Таким образом, представленные в статье результаты системного исследования агрессивности как свойства личности студентов и особенностей психологической структуры их темперамента как основы для ее формирования «дает возможность говорить о взаимоотношении энергодинамических признаков темперамента и мотивационно-смысловых отношений личности, проявляющихся в рамках одной и той же психологической реальности, т. е. в целостной структуре конкретных актов поведения и действий человека с предметным миром, а значит, приблизиться к объяснению психологических механизмов взаимодействия психодинамических и содержательных параметров индивидуальности» [7. С. 45].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2007.

2. Власова Л. А. Темперамент и его проявления в лингвистических характеристиках и психологических компонентах речи: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – 2007.

3. Дронов В. М. Соотношение свойств темперамента с различными переменными настойчивости: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – 2007.

4. Исаева И. С. Индивидуально-типологические особенности общительности и агрессивности курсантов военного вуза: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – 2008.

5. Крупнов А. И. Психологические проблемы целостного анализа личности и её базовых свойств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности: Сб. научн. трудов. – М, 1988.

6. Крупнов А. И. Психологические проявления и структура темперамента: Учебн. пособие. – М.: Изд-во РУДН, 1992.

7. Фомина Н. А., Мирчетич М. А. Темперамент и индивидуальный стиль учебной деятельности // Вестник МПСИ. – 2010. – С. 202-207.

8. Фомина Н. А., Ленюшкин Н. Э. Особенности и психологическая структура темперамента подростков, проявляющих девиации в поведении // Российский научный журнал. – 2012. – № 6(31). – С. 142-149.

9. Фомина Н.А., Матюкина Е.С. Особенности темперамента педагогов дошкольных образовательных учреждений // Российский научный журнал. – 2013. – №1(32). – С. 126-132.

10. Фомина Н. А., Мирчетич М. А. Особенности регуляторно-рефлексивного компонента темперамента лиц с преобладанием первой и второй сигнальных систем // Российский научный журнал. – 2013. – № 1(32). – С. 133-139.

11. Фомина Н. А., Ленюшкин Н. Э. Индивидуально-типологические особенности уверенности и темперамента девиантных подростков // Российский научный журнал. – 2013. – № 2(33). – С. 111-118.

12. Фомина Н. А., Мирчетич М. А. Особенности эмоциональности как свойства темперамента лиц с преобладанием различных сигнальных систем // Российский научный журнал. – 2013. – № 2(33). – С. 118-124.

13. Фомина Н. А., Матюкина Е. С. Особенности темперамента и общительности педагогов дошкольных образовательных учреждений // Российский научный журнал. – 2013. – № 3(34). – С.150-157.

ЗАБАЙКАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Г. ЧИТА

УДК 37.013
ББК 74.00
Педагогика

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РАБОТНИКА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В АСПЕКТЕ СОЦИАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ ТРАНСГРАНИЧНОГО РЕГИОНА*

Кандидат педагогических наук Т. В. Амельченко

В статье рассматривается влияние социальной специфики трансграничного региона на формирование профессиональной компетентности работника социальной сферы, на изменение структуры профессиональной компетентности за счет обогащения элементами этнорегиональной направленности.

Ключевые слова
Профессиональная компетентность работника социальной сферы, этнорегиональная культура, этнорегиональная составляющая профессиональной компетентности, трансграничный регион

«Каждая парадигма, ее методологическая система понятий, внутренне связанных между собой и образующих определенный категориальный слой науки, коррелирует с определенной, исторически конкретной совокупностью проблем, которые она пытается решить, целей которые она пытается достичь, и, соответственно, с определенной системой свойств изучаемого объекта, которые она абстрагирует как предмет своего исследования» [2. С. 23]. В этом плане новая парадигма развития образования задает не только основные направления в дальнейшем его развитии, но и определяет стратегии содержательно-смыслового наполнения этих направлений с тем, чтобы задать, с одной стороны, личностное развитие обучаемого, раскрытие смыслов его жизнедеятельности, с другой – способствовать развитию личности специалиста и ценностно-смысловому поиску его профессиональной деятельности.

В обоих случаях речь идет о формировании нового психологического ресурса – компетентности, а, следовательно, о компетентностном подходе в образовательном процессе.

Цель нашей статьи – проанализировать профессиональную компетентность работника социальной сферы, обосновать ее структурные компоненты

с позиций факторов и условий ее формирования в трансграничном регионе.

Понятие профессиональной компетентности, отражающее многоплановую ре-

*** Работа выполнена в рамках темы НИР: Разработка моделей ресурсных центров в Забайкальском государственном университете как опорном вузе региональной экономики Забайкальского края. Регистрационный номер НИР: 6.8055.2013**

альность профессиональной деятельности специалиста, конструируется на системном, синергетическом, личностно-деятельностном, культурологическом, аксиологическом и ситуационном основаниях, реализация которых обеспечивает устойчивые взаимосвязи внутренней и внешней среды регионального образовательно-профессионального пространства, формирующего профессиональную компетентность работника социальной сферы, и позволяет осуществлять моделирование формирования профессиональной компетентности работника социальной сферы по обоснованным, с точки зрения развития социальных процессов, параметрам, факторам, воздействующих на развитие региональной системы социальной защиты населения.

Подготовка студентов, способных глубоко понимать социальные аспекты взаимодействия общества и человека в каждой из сфер жизнедеятельности общества, профессионально решать конкретные задачи анализа социальных процессов, составляет основную цель системы социального образования.

Понятие профессиональной компетентности работника социальной сферы в настоящее время недостаточно изучено: частные аспекты этого феномена представлены в отдельных исследованиях: интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы (И. А. Ларионова), культурологический подход в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы (А. Н. Галагузов), антропологизация профессионального образования специалистов социальной работы (Г. Б. Хасанова), профессиональное становление и развитие института социальных педагогов в России (Р. М. Куличенко), теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов (Ю. Н. Галагузова), формирование коммуникативной культуры социального педагога в системе профессиональной подготовки в вузе (В.П. Сморчкова), формирование профессиональной компетентности социальных работников с позиций регионального подхода (Т. С. Базарова), становление и развитие регионализации профессиональной подготовки специалистов в области социальной работы (В. В. Сизикова) и др.

Профессиональная компетентность работника социальной сферы, его готовность и способность решать возникающие социальные проблемы личности и микросоциума напрямую коррелируют с решением социальных проблем российского общества, порожденных экономическими и социально-политическими противоречиями, для которых характерны растущие масштабы рисков социально-экологического и техногенного характера, нарушение гармонизации отношений человека и общества, социальная дезадаптация человека к изменившимся условиям жизни общества, межэтническая напряженность, конфликты на межнациональной почве, резкое снижение уровня культуры, образованности, воспитанности человека, дегуманизация общественной жизни. В свою очередь, все проблемы, обусловленные современной кризисной ситуацией в российской реальности, экстраполируется на профессиональную подготовку работников социальной сферы.

В условиях глобальной трансформации российского общества современные ученые выделяют большую значимость социальных процессов, определяющих движение по оси «глобализация <=> регионализация», и характеризуют ключевое значение двух групп региональных процессов:

– антропосоциетальный процесс – изменение характера соотношения личности и общества;

– социетальный процесс – эволюция структуры государства и эффективности социальных функций «внутренних регионов» РФ [2. С. 16].

Таким образом, понятия: «региональный подход», «регионализация»,

«региональная политика», «регион» и

др. становятся определяющими, с одной стороны, в жизни российского социума, с другой – в профессиональной подготовке будущего работника социальной сферы.

Отмеченная выше бинарная взаимосвязь: «социум <=> профессиональная подготовка работников социальной сферы» позволяет сделать вывод о том, что региональная политика, региональные социально-экономические условия жизни оказывают доминирующее влияние на социализацию личности и способствуют определению стратегических направлений в подготовке работников социальной сферы, призванных решать проблемы социальной помощи и защиты определенным слоям населения региона.

Концептуальные основания регионализации профессионального образования представлены в работах В. Н. Аверкина, Л. Н. Белогуровой, Л. А. Бордонской, Л. А. Гаранина, М. И. Гомбоевой, Д. Ц. Дугаровой, В. И. Загвязинского, Т. К. Клименко, А. П. Лиферова, А. М. Новикова, М.Н. Очирова, С. Е. Старостиной, А. А. Томских и др.

Исследования регионального подхода к профессиональной подготовке работников социальной сферы единичны и еще не получили широкого распространения. Однако имеется ряд исследований, которые рассматривают данную проблему (Т. С. Базарова, Б. Д. Беспарточный, Ж.Ю. Брук, Л.В. Вандышева, С. И. Григорьев. Л. Г. Гуслякова, М. Б. Лига, И. А. Маланов, Г. В. Мухаметзянова, Ф. Ш. Мухаметзянова, В. В. Сизикова и др.).

В. В. Сизикова определяет регионализацию профессиональной подготовки специалистов в области социальной работы как сложное социально-педагогическое явление, процесс и результат полифункциональной подготовки студентов к профессиональной деятельности в соответствии со спецификой социальных проблем регионов.

В качестве обобщенного социально значимого показателя результативности регионализации профессиональной подготовки специалиста в области социальной работы В. В. Сизикова вводит понятие: «регионально-ориентированная профессиональная компетентность» – интегральная профессионально-личностная характеристика, отражающая его теоретическую и практическую готовность к деятельности, направленной на решение социальных проблем региона. Она определяет качество его деятельности, выражается в способности действовать адекватно, самостоятельно и ответственно в региональных условиях, отражает готовность к самооценке своей позиции на данной территории [6].

В нашем исследовании «профессиональная компетентность работника социальной сферы в условиях трансграничного региона» рассматривается как сложная динамическая интегральная совокупность проявления компетенций и профессионально важных качеств личности, в которой переход из одного состояния в другое связан с изменением личностного качества и проявляется в единстве ее нравственно-ценностных, смысложизненных ориентаций в ситуациях решения профессиональных социально-педагогических задач, ориентированных на социальные проблемы трансграничного региона.

В последние годы появился ряд значительных региональных исследований, посвященных социокультурному пространству трансграничья (В. С. Корнеевец, М. И. Гомбоева, В. А. Абрамов). Региональный аспект исследований находит отражение в работах ученых сформировавшихся научных школ Забайкалья: научной школе диалога культур Северо-Восточной Азии (М. Н. Фомина, Т. В. Бернюкевич, А. В. Жуков, В. С. Морозова, А. Г. Букин, Е. А. Воробьева, Д. В. Трубицын и др.) и научной школе интерпретаций региональных практик современного Китая (Н. А. Абрамова, В.А. Абрамов, Т. Н. Кучинская, А. С. Хохрякова и др.).

Рассмотрим социальные проблемы

трансграничного региона на примере Забайкальского края.

Забайкальский край как субъект Российской Федерации обладает ярко выраженной спецификой: удаленностью от основных экономических, политических, культурных центров страны, суровыми природно-климатическими условиями, малонаселенностью территории, значительным влиянием экологического фактора и др.

Границы Забайкальского края определяются соседством с Амурской и Иркутской областями, республиками Бурятия и Якутия, а также внешней границей с Китаем и Монголией. «Выгодное геополитическое положение края является базовым потенциалом межрегионального взаимодействия, отводя Забайкальскому краю роль так называемого «трансграничного коридора российско-китайского сотрудничества» [4. С. 175].

Забайкальские исследователи отмечают динамику социокультурной ситуации в российском и китайском приграничье. По мысли Т. Н. Кучинской и В. С. Морозовой в настоящее время наблюдается усиление влияния китайской «мягкой силы» на приграничные российские территории, что в перспективе может привести к частичной или полной утрате их культурной идентичности.

Ученые отмечают, что отсутствие должного внимания к культурному взаимодействию на уровне приграничных регионов со стороны руководства страны способствует хаотичному и неконтролируемому распространению китайских культурных образцов: популяризация традиций китайских философских школ, инкорпорированных в древнем искусстве «цигун», даосской практике символического освоения пространства «фэншуй», популяризация китайской кухни, появление большого количества точек общественного питания с китайской спецификой, что способствует развитию интереса российского населения к культурным традициям Китая и приводит к возникновению новых форм проведения досуга. Специфическим результатом взаимодействия приграничных культур является русско-китайский пиджин – разновидность языка, который использовался первоначально китайскими и русскими купцами в пограничных городах, перестал активно употребляться в первой половине XX века, но отдельные слова до сих пор остаются основными во взаимодействии приграничного населения России с представителями Китая, более того, появляются и новые лексические единицы. Все это – как считают забайкальские ученые – закладывает основу трансформации социокультурного пространства российского приграничья через изменение особенностей мировоззренческих установок приграничного населения, наличие заимствованных культурных элементов и явлений, утрату региональной культурной идентичности, вслед за ней и – гражданской идентичности, а также готовность к культурному взаимодействию и потребность в нем ценностных ориентаций населения и переориентацию их вектора в сторону китайской культуры [3, 4, 5].

Осмысление современной социокультурной трансграничной ситуации составляет специфику социального воздействия на социализацию населения трансграничного региона и, в первую очередь, на социализацию детей, подростков, юношей, не имеющих стабильных устойчивых мировоззренческих и ценностносмысловых установок. Сохранение внутреннего равновесия, успешного толерантного построения взаимоотношений с окружающими, становление гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности, воспитание гражданского патриотизма, любви к Родине, формирование этнического сознания являются задачами профессиональной деятельности педагогов, работников социальной сферы.

Отказ нашей системы образования от участия в воспитательной деятельности

школы психологов, социальных педагогов, низкий уровень мотивации в работе классного руководителя в школе приводит к тому, что решение проблемы регулирования социального взаимодействия в трансграничном региональном социуме становится ответственностью и профессиональным долгом работника социальной сферы. Социальная работа с молодежью выходит здесь на первый план. В связи с этим содержание и структура профессиональной компетентности работника социальной сферы должны быть обогащены за счет этнорегиональной составляющей в их профессиональной деятельности. По нашему мнению, это требует разработки и введения в вариативную часть учебного плана специальных дисциплин, в ходе изучения которых необходимые компетенции могут целенаправленно формироваться.

При проектировании процесса формирования профессиональной компетентности работника социальной сферы необходимо найти ответы на вопросы: как соотнести компоненты ФГОС ВПО с профессиональной подготовкой работника социальной сферы, ориентированной на социально-экономические и социокультурные условия трансграничного региона? Каким содержанием должны быть наполнены общекультурные и профессиональные компетенции работника социальной сферы? Каковы источники ресурсно-технологического обеспечения формирования профессиональной компетентности работника социальной сферы? и т. д.

В целом регионализация социального образования, являясь ключевым направлением образовательной политики вуза, средством социокультурного развития трансграничного региона, призвана выстроить систему взаимосвязей образования с социокультурной средой, с обогащением образовательно-профессионального пространства формирования профессиональной компетентности работника социальной сферы.

Разработанная нами структурно-содержательная модель профессиональной компетентности работника социальной сферы выстраивается как пересечение трех комплексов: базовых профессиональных компетенций (специальной, общекультурной, социально-психологической, личностной), профессиональных технологических компетенций и интегральных профессионально важных качеств личности: направленности, мобильности, устойчивости и гибкости. В каждой базовой компетенции мы выделяем этнорегиональные составляющие компоненты [1].

Этнорегиональная составляющая специальной компетенции, на наш взгляд, может быть дополнена следующими частными компетенциями:

– способность к восприятию, анализу, обобщению социально-экономических и этнокультурных потребностей трансграничного региона;

– умение учитывать специфику и современное сочетание глобального, национального и регионального в развитии социальной сферы трансграничья;

– умение сопоставлять социально-экономические потребности трансграничного региона с постановкой задач решения проблем социально-незащищенных слоев населения;

– способность к конструированию и проектированию социально-педагогических ситуаций с учетом социально-экономических и социокультурных условий трансграничного региона;

– умение использовать специфику этнокультурного развития трансграничного региона для разработки регионально-ориентированных технологий социальной работы;

– умение оказать влияние на формирование мировоззренческих установок приграничного населения;

– умение способствовать становлению гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности клиента в условиях трансграничного региона.

Этнорегиональный аспект общекультурной компетенции определяется через частные компетенции:

– степень владения знаниями региональной культуры, различных мировых религий, представленных в регионе;

– владение знаниями культурной диффузии как взаимного проникновения отдельных явлений из одной культуры в другую;

– кросскультурная восприимчивость, сформированность способности к избирательному усвоению этнорегиональной культуры и содержания профессиональной деятельности с учетом потребностей трансграничного региона.

Этнорегиональный аспект социально-психологической компетенции может быть определен через:

– умение анализировать ситуации общения и взаимодействия с людьми других национальностей;

– умение создавать условия для самомотивирования клиента с учетом его социального и этнокультурного развития;

– этническая толерантность, эмпатия;

– владение способами формирования этнической толерантности;

– владение основными тактиками социального партнерства.

Этно-региональный компонент личностной компетенции характеризуется через частные компетенции:

– устойчивость мотивации в выполнении профессиональной деятельности в трансграничном регионе;

– осознание общей значимости, ценности своего труда в условиях трансграничного региона;

– умение и готовность понимать и взаимодействовать с клиентом из другой этнокультурной среды.

Таким образом, региональная система профессиональной подготовки работника социальной сферы опирается на ресурсные и образовательные возможности трансграничного региона и ориентирована на выполнение социального заказа государства, общества, региональной системы социальной защиты населения. Социальная специфика трансграничного региона оказывает влияние на содержание и структуру профессиональной компетентности работника социальной сферы и процесс ее формирования, регулируя запросы образовательного рынка, изменяя масштаб и структуру подготовки специалистов в регионе.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Амельченко Т. В. Формирование профессиональной компетентности в социально-педагогическом образовании: монография / Т. В. Амельченко. – Чита: ЗабГУ, 2012. – 230 с.

2. Забайкальский край в трансграничном взаимодействии с КНР (региональное сотрудничество) / Под общ. ред. Н. А. Абрамовой. – Чита: Экспресс-издательство, 2010. – 272 с.

3. Кучинская Т. Н. Архитектоника социокультурного пространства Китая в условиях транснационального межкультурного взаимодействия РФ и КНР: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Чита, 2013. – 43 с.

4. Кучинская Т. Н. Социокультурное пространство трансграничья как ресурс соразвития России и Китая (региональные практики Забайкальского края РФ и Северо-Восточного региона КНР): монография / Т. Н. Кучинская. – М.: Восточная книга, 2012. – 232 с.

5. Морозова В. С. Региональная культура в социокультурном пространстве российского и китайского приграничья: Автореф дис. ... д-ра филос. наук. – Чита, 2013. – 43 с.

6. Сизикова В. В. Становление и развитие регионализации профессиональной подготовки специалистов области социальной работы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2011. – 43 с.

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

УДК 73:76(045)
ББК 85.10
Педагогика

ЦЕНТР ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ИННОВАЦИОННОЕ СТРУКТУРНОЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЕ ТЕХНОПАРКА ИНСТИТУТА СОЦИОГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ*

Кандидат педагогических наук В. А. Варданян

В статье раскрываются возможности Центра художественного образования как инновационного структурного подразделения технопарка института социогуманитарной направленности в создании личностно-ориентированной художественно-образовательной среды для творческого развития разных категорий обучающихся.

Ключевые слова
Центр художественного образования, научно-исследовательская и экспериментальная деятельность, учебная деятельность, выставочная деятельность, культурно-просветительская деятельность

Центр художественного образования (ЦХО) – это инновационное структурное подразделение технопарка института социогуманитарной направленности, оснащенное новейшей инфраструктурой (мастерскими живописи, графики, керамики, декоративно-прикладного искусства, компьютерной и мультимедийной техникой), главной целью которого является создание личностно-ориентированной художественно-образовательной среды для творческого развития разных категорий обучающихся. «Одной из эффективных организационных форм интеграции и координации усилий и потенциала учебного, научного и инновационно-внедренческого подразделений являются *научно-образовательные центры* (НОЦ). В их работе принимают участие все факультеты, кафедры, центры, лаборатории и другие подразделения института» [3. С. 63].

Н. В. Винокурова отмечает, что инновационный потенциал высшей школы складывается их двух составляющих: образовательная деятельность, целью которой является распространение знаний и научно-исследовательская деятельность, цель которой – получение новых знаний в форме научно-исследовательских разработок [2. С. 16]. В настоящее время деятельность ЦХО включает эти две составляющие и реализуется по таким основным направлениям, как:

*** Исследование проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» на 2012-2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание №2 от 16.03.2013 г.).**

– научно-исследовательская и экспериментальная деятельность,

– учебная деятельность,

– выставочная деятельность,

– культурно-просветительская деятельность.

Научно-исследовательская и экспериментальная деятельность в ЦХО обеспечивает разработку содержания, методологических основ и педагогических технологий художественного образования в разных видах искусства: изобразительном, декоративно-прикладном, дизайне. В рамках данного направления практикуется проведение научно-исследовательской работы со студентами по проблемам детского художественного творчества; сбор, научная комплектация фонда студенческих работ, иллюстрирующих современное состояние и развитие художественно-педагогического образования будущего учителя; создание методического фонда.

Учебная деятельность способствует реализации непрерывного художественного образования через систему дошкольного, начального, общего, дополнительного художественного образования, среднего и высшего профессионального образования. Художественное развитие должно начинаться с детского сада, непрерывно продолжаться в средней общеобразовательной школе и учреждениях профессионального образования, наполняясь новыми возможностями в течение всей жизни. Важно, чтобы в детском саду и в первом классе музыка, изобразительное искусство, танец, театр стали бы преобладающим средством познания окружающего мира и всех других учебных предметов (чтение, математика, русский язык и др.). Для этого необходимо, чтобы импровизация, игра, драматизация, интонирование и другие формы творчества и общения с искусством стали бы доминирующими в педагогическом процессе.

В начальных классах акцент в преподавании художественных дисциплин делается на развитии эмоциональной отзывчивости при восприятии окружающего мира, на развитии первичных форм художественного воображения как способности выражать эмоциональную оценку явления в чувственно воспринимаемых образах. Собственная творческая практика ребенка постепенно преобладает над работой по восприятию искусства. Необходимо отметить, что любая художественная деятельность (музицирование, движение, рисование и др.) не только предметно-практическая, а в сущности своей духовная.

В основной школе уделяется равное внимание и моментам общим для всего искусства (выражение духовно-эмоционального содержания), и специфике языка, средств, техники отдельных видов искусства. Подростку необходимо предоставлять возможность на удовлетворяющем его уровне, соотносимом с культурными образцами, испытать себя в различных видах творчества, выразив себя в общественно значимых результатах деятельности.

В старших классах для большинства школьников преобладающим видом творческой деятельности является теоретическая, то есть углубленное, индивидуальное освоение и оценка художественной культуры. В этот период разные виды искусства интегрируются в единый предмет, позволяющий школьникам осмысливать мировую художественную культуру как целое. Желательно этот аспект творчества дополнить практическими занятиями по выбору – изобразительным и декоративно-прикладным искусством, дизайном, музыкой и т. д. При таком подходе учащиеся сразу вводятся в наиболее общие формы художественного освоения мира и в силу этого постигают на практике глубинные связи всех видов искусства.

В вузе происходит дифференциация того содержания, которое должен освоить каждый студент, намеренный специализироваться в области искусства.

Учитывая различный уровень сформи-

рованности изобразительных умений и навыков студентов, необходимо адаптировать содержание художественной деятельности к уникальному индивидуальному проявлению творческого потенциала каждого студента для определения и реализации программы его перспективного развития. С этой целью в начале обучения реализуется разработанная нами система развивающих заданий. Она позволяет поддерживать элемент новизны (когда различные виды упражнений и заданий вызывают интерес к творческой деятельности и увлеченность этим процессом), создавать на занятиях ситуацию успеха (когда студент видит положительный результат своей деятельности и начинает верить в свои силы). Это помогает освоить задачи занятия, получать удовольствие и радость, а следовательно, и в дальнейшем работать более уверенно и не испытывать дискомфорт из-за неудавшегося рисунка или поделки.

Приобретенные художественные знания и навыки закрепляются в ходе учебно-творческой практики «Пленэр», которая проводится в летнее время на I-III курсах. Живописные работы на I курсе выполняются акварельными красками, на II и III курсах – маслом. Выполняя на пленэре этюды и зарисовки с натуры, студенты закрепляют и развивают навыки живописной и графической техник, композиционного решения замысла. Это позволяет углубить и закрепить теоретические и практические знания по художественным дисциплинам, полученным в процессе обучения, воспитать у студентов вкус к творчеству, приобрести навыки живописи в естественной световоздушной среде на природе. В ходе пленэрной практики студенты изучают и изображают историко-культурную и природную среду, выполняют рисунки, живописные работы, эскизы, этюды и наброски, знакомятся с местными памятниками архитектуры, ансамблями, характерными пейзажами, посещают художественные музеи и выставки. Созданная художественно-образовательная среда расширяет художественный кругозор, культурный уровень, воспитывает вкус, формирует профессиональный интеллект студентов. М. П. Миронова отмечает, что «…образовательную среду как неотъемлемую часть культуры, находящуюся с ней в тесной взаимосвязи, позволяет определить ее *культурно-образовательной* средой» [5. С. 18].

Следующим важнейшим этапом в профессиональном становлении будущего учителя изобразительного искусства является производственно-педагогическая практика в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования детей (детских художественных школах, школах искусств, центрах эстетического воспитания), где педагогический аспект приобретает деятельностную форму и возникают реальные условия для его синтеза с художественным. В этот период студент, организуя изобразительную деятельность ребенка, создает эффективные условия для его художественно-эстетического развития и одновременно применяет собственную художественно-педагогическую компетентность.

Концепция **выставочной деятельности ЦХО** заключается в пропаганде творческих работ, выполненных в системе непрерывного художественного образования «детский сад – школа – вуз».

В настоящее время в вузе действуют 4 выставочные площадки, главная из которых – «Выставочный зал института». Основными задачами деятельности выставочного зала являются:

– пропаганда художественного творчества детей, студентов и педагогов через выставки, фестивали, семинары и другие формы работы;

– сбор и научная комплектация фонда студенческих работ, иллюстрирующих современное состояние и развитие художественно-педагогического образования будущего учителя изобразительного искусства;

– создание методического фонда;

– повышение эстетической и художественно-профессиональной культуры студентов и педагогов на материалах выставок и методических фондов;

– проведение научно-исследовательской работы со студентами по проблемам детского художественного творчества;

– поддержка и пропаганда творческих инициатив в системе непрерывного художественного образования.

Кафедрой художественного образования накоплен определенный опыт в выставочной деятельности, который развивается и приумножается. Так, 13 мая 2011 г. состоялось открытие Выставочного зала института экспозицией первой выставки «Учитель – ученик. Ступени творчества», которая имела большой резонанс. На выставке были представлены учебно-творческие работы первого набора студентов-бакалавров художественного образования профиля «Изобразительное искусство». За этим последовали персональные и коллективные выставки творческих работ студентов, учащихся и профессиональных художников:

• «Уголки родной природы» – выставка пленэрных работ студентов и преподавателей (15.09.2011);

• «Мой путь» – персональная выставка В. А. Варданяна, посвященная 30-летию педагогической деятельности и 55-летию со дня рождения (10.02.2012);

• «Подводный мир глазами детей» – международная выставка детского изобразительного творчества, проводимая в рамках VII Международного детского фестиваля «Подводный мир» (26.04.2012),

• «Признание» – выставка творческих работ студентов факультета педагогического и художественного образования, посвященная 50-летию института (14.06. 2012);

• «Призвание» – персональная выставка студентки О. А. Суконкиной, посвященная Дню учителя и Дню работника высшей школы Республики Мордовия (04.10.2012);

• «Родники прекрасного» – выставка творческих работ студентов (заочной формы обучения) факультета педагогического и художественного образования (10.01.2013);

• «Мифы мордвы» – персональная выставка Заслуженного художника России, Народного художника Мордовии Н. С. Макушкина (01.03.2013);

• «Дарите женщинам цветы» – выставка учебно-творческих работ студентов и преподавателей факультета педагогического и художественного образования (29.03.2013);

• «Наши кошки» – XXIII международная передвижная выставка изобразительного творчества детей, подростков, юношества и педагогов (13.09. 2013).

В плане ЦХО намечено много разных и интересных выставок. «Выставочная деятельность является неотъемлемой частью художественно-педагогического образования, так как позволяет наглядно выявить результат совместной творческой деятельности учителя и ученика, преподавателя и студента, проследить развитие их художественной компетентности, наметить траекторию дальнейшего творческого сотрудничества, что позволяет успешно прививать вкус и интерес студентов к развитию выставочного направления деятельности в предстоящем художественно-педагогическом труде» [1. С. 15-16]. Периодическая смена экспозиции показала, что выставочная деятельность обладает большим профессионально-развивающим потенциалом.

Культурно-просветительская деятельность ЦХО направлена на поддержку и развитие изобразительного и декоративно-прикладного творчества различных слоев населения, а также подготовку и повышение квалификации педагогических кадров Республики Мордовия и Приволжского федерального округа в области художественно-творческого развития детей и молодежи средствами изобрази-

тельной деятельности.

В рамках деятельности Научно-образовательного комплекса института (НОК), который организует разные формы сотрудничества с образовательными учреждениями Республики Мордовия, преподавателями и студентами ЦХО проводятся художественно-педагогические семинары-практикумы, мастер-классы для учителей начальных классов, изобразительного искусства, педагогов дополнительного образования, воспитателей детских садов, учеников и их родителей.

Так, 11 апреля 2013 г. на факультете педагогического и художественного образования прошел III Республиканский семинар-практикум «Учить творчеству», целью которого являлось способствовать проявлению творческого потенциала учителей в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства. В работе семинара приняли участие 57 человек, среди них – учителя изобразительного искусства и технологии общеобразовательных школ, директора, завучи и преподаватели детских художественных школ и школ искусств, учителя начальных классов, педагоги дополнительного образования. Программа семинара была очень насыщенной и включала семь мастер-классов.

Мастер-класс «Гончарное искусство», который состоялся в керамической мастерской, проводили В. А. Варданян, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой художественного образования, и студент III курса А. Русяев. На занятии каждый желающий попробовал на гончарном круге скрутить небольшую чашку и остался довольным результатом своей работы.

С большим интересом участники семинара постигали азы художественного творчества на мастер-классах «Основы композиции» и «Этюд пейзажа», которые проводили старшие преподаватели кафедры художественного образования, магистранты профиля «Педагогическая психология творческой деятельности», преподаватель МОУ ДОД «Детская художественная школа № 3» г. о. Саранск О. А. Суконкина и преподаватель МОУ ДОД «Детская художественная школа № 2» г. о. Саранск В. Г. Ваничкин.

Своим мастерством в области декоративно-прикладного искусства (изготовлению эрзянского нагрудного украшения, девичьей налобной повязки, тряпичной куклы «Манилки») поделились доценты Г. В. Юдина и Л. С. Щукина, старший преподаватель Н. В. Матвеева. Многие из присутствующих выразили желание участвовать в мастер-классе «Выполнение цветов из ткани в технике «Канзаши», который проводила доцент Н. А. Святкина. Очевидно, участников привлекло необычное название технологии, и их ожидания оправдались. Все заявленные в программе семинара мастер-классы проводились одновременно в течение трех часов. Организаторов обрадовало желание и стремление педагогов основного и дополнительного образования заниматься творчеством, учить детей видеть прекрасное и создавать его своими руками.

Вся деятельность ЦХО способствует решению главной цели технопарка Института социогуманитарной направленности – продвижению инновационной культуры «… выполнению педагогическим институтом миссии подготовки высококультурных, креативных, квалифицированных мобильных специалистов нового поколения, активно адаптирующихся в стремительно меняющемся мире, способных к самообразованию и саморазвитию» [4. С. 95].

Анализ показывает, что ЦХО является современным развивающимся инновационным подразделением, обладающим широкими перспективными возможностями. Для удовлетворения разнообразных художественно-образовательных потребностей разных групп населения (педагогов общеобразовательных школ, учреждений дополнительного образования, сту-

дентов, учащихся и их родителей) создана группа разработчиков программ дополнительного образования и программ повышения квалификации, которые намечены к реализации на базе центр художественного образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Варданян, В. А. Выставочная деятельность как средство развития художественно-педагогической компетентности студента / В. А. Варданян // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3(11). – С. 13-16.

2. Винокурова. Н. В. О возможностях инновационного развития педагогического вуза / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2(6). – С. 14-16.

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. Мартынова, Е. А. Гуманитарная среда вуза как условие формирования культурной компетенции выпускника // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – С. 92-95.

5. Миронова, М. П. Функции музыкальной коммуникации в культурно-образовательной среде вуза / М. П. Миронова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3(7). – С. 17-20.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Э. БАУМАНА

УДК 378.147
ББК 74.48
Педагогика

ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Кандидат технических наук В. Н. Гузненков

Геометро-графическую подготовку следует рассматривать как важнейшую составляющую часть современной профессиональной подготовки специалиста в техническом университете, предназначенную, обеспечивать системные связи в техническом университете.

Под профессиональной геометро-графической компетентностью понимается уровень осознанного применения геометро-графических знаний и умений, опирающихся на понимание функциональных и конструктивных особенностей моделируемых объектов (в частности технических), опыт геометро-графической профессионально-ориентированной деятельности, а также свободную ориентацию в среде графических информационных технологий.

Отмечено, что процесс обучения будущих специалистов на основе совокупности геометро-графических знаний с общеинженерными, требует внедрения и реализации общепедагогических принципов целостного педагогического процесса: научности, фундаментальности, системности, систематичности и последовательности, связи теории с практикой, профессиональной направленности, доступности и наглядности.

Инновации в области инженерной графики связаны с появлением нового средства представления, преобразования и хранения графической информации – компьютерной графики.

Результаты исследований использовались в работе всероссийского факультета повышения квалификации преподавателей инженерно-графических дисциплин. Результаты исследования реализованы в ходе выполнения научно-исследовательских работ по программам Министерства образования и науки Российской Федерации.

Ключевые слова
Геометро-графическая подготовка, технический университет, начертательная геометрия, геометрическое моделирование, инженерная графика, информационные технологии, педагогические принципы

Современные потребности устойчивого сбалансированного и социально-ориентированного развития российского высшего технического образования ставят перед педагогической наукой задачу определить источники и пути этого развития: движущие силы и механизмы, способные эти источники приве-

сти в действие. Остроту названной потребности придают ускоренно развивающиеся процессы информатизации и интеграции различных сфер деятельности, обусловливая новые требования к профессиональной подготовке будущего специалиста (бакалавра, магистра). Обществу необходимы высококвалифицированные, компетентные, творчески мыслящие специалисты, способные гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности в соответствии с изменяющимися требованиями рынка. А формирование современной профессиональной компетентности становится одной из основных функций всего процесса подготовки будущих технических специалистов. Высшее техническое образование должно соответствовать современному уровню развития науки, техники, технологии, культуры, тенденциям усиления взаимосвязи наук, их интеграции с производственными процессами, отвечать новым социальным требованиям, предъявляемым к подготовке специалиста высшего звена. Все это вызывает необходимость дальнейшего совершенствования традиционной структуры и содержания образования и повышения качества образовательного процесса в высшей профессиональной школе. Здесь особую важность приобретает модернизация системы высшего профессионального технического образования, которая требует поиска новых организационных, методологических и методических средств организации учебного процесса и разработки новых подходов к организации учебно-познавательной деятельности студентов.

Одним из таких средств является реализация принципа системной интеграции, обеспечивающего систематизацию, обобщение и «уплотнение» знаний, что способствует повышению научного уровня знаний будущего специалиста, развитию у него теоретического мышления и умения использовать знания из различных научных областей при решении профессиональных задач.

Особое место в разрешении этой проблемы занимают учебные дисциплины, предназначенные, по своей сути, обеспечивать системные связи высшего технического образования. К ним относится инженерная графика, обеспечивающая преподавание целого ряда общеинженерных и специальных дисциплин в техническом образовании. Инженерная графика, как комплексная дисциплина, включающая в себя начертательную геометрию, инженерную и компьютерную графику, а также другие разделы инженерной геометрии, определяет освоение теоретических основ компьютерной геометрии и графики, и является базой для геометро-графической подготовки специалистов в техническом университете [1, 2].

В современных условиях значимость геометро-графической подготовки существенно увеличивается. Преимущество получают те специалисты, мышление которых способно к синтезу образного и рационального. Развитию способности к такому синтезу в значительной мере способствует овладение методами геометрического моделирования явлений, объектов и процессов.

Цель исследования: разработка теоретических основ процесса формирования структуры и содержания геометро-графической подготовки в высшей технической школе и ее практическая реализация в условиях обеспечения системной интеграции геометро-графических, общеинженерных и профессиональных знаний.

В настоящее время разработаны научные основы структуры и содержания и методологические подходы к обучению дисциплинам графического цикла: В. А. Гервер, Г. Ф. Горшков, Л. П. Григоревская, И. С. Джапаридзе, Г. С. Иванов, Г. А. Иващенко, Ю. Ф. Катханова, И. Б. Кордонская, И. И. Котов, М. В. Покровская, В. А. Рукавишников, Н. Н. Рыжов, Р. М. Сидорук, С. А. Фролов, Н. Ф. Четверухин, Е. И. Шангина, В. И. Якунин и др.

При несомненной теоретической и практической значимости проведенных исследований следует отметить, что проблема геометро-графического образования с систематизирующим ядром – теорией геометрического моделирования, на наш взгляд, не нашла достаточного отражения в теории и методике профессионального образования, что привело к формулировке следующих задач:

1. Выявить специфику содержания геометро-графической подготовки, отражающую современные достижения науки, для подготовки специалистов технического профиля на основе системного подхода.

2. Разработать теоретическую концепцию методики обучения теории геометрического моделирования в техническом университете, реализующую интеграцию с общеинженерными дисциплинами, адекватную современным требованиям к уровню общей и профессиональной подготовки выпускников.

3. Разработать методическое обеспечение для реализации теории геометрического моделирования.

4. Реализовать обучение теории геометрического моделирования в техническом университете.

Методы исследования, используемые для решения поставленных задач, были комплексными, взаимодополняющими и адекватными рассматриваемой теме и включали совокупность общенаучных и психолого-педагогических методов теоретического уровня: историко-сравнительный анализ и структурно-логический анализ, синтез, систематизация, обобщение фактов и концепций; и эмпирического уровня: диагностирование (анкетирование, тестирование, беседы); экспериментальные (констатирующий, формирующий, обобщающий); анализ научно-методических, литературных и государственных источников; математическая обработка статистических данных.

В современных условиях роль геометро-графической подготовки существенно возрастает. Это связано с потребностью в развитии творческого мышления студентов, основными компонентами которого являются интуиция и воображение. А так же значительным расширением области приложения геометрических знаний в различных сферах инженерной деятельности.

Профессиональная подготовка студентов в техническом университете ставит перед геометро-графической подготовкой такие основные цели: интеллектуально развивать студентов, формируя качества мышления, которые характерны для геометро-графической деятельности в выбранной специальности и необходимы человеку для полноценной жизни в обществе; передавать конкретные геометро-графические знания, умения и навыки, которые необходимы для изучения смежных дисциплин, для применения в профессиональной деятельности, для продолжения непрерывного образования; формировать представления об идеях и методах геометро-графического моделирования как форме описания и познания действительности; воспитывать личность в процессе освоения дисциплин геометро-графического цикла.

Геометро-графическую подготовку следует рассматривать как важнейшую составляющую часть современной профессиональной подготовки специалиста в техническом университете, предназначенную, по своей сути, обеспечивать системные связи в техническом университете, за счет геометро-графических (визуально-образных) методов исследования пространственных форм, отношений, закономерностей, свойств, присущих объектам реального мира. Геометро-графическая подготовка: создает базу для обучения специалиста, способного к профессиональному росту не только в одной узко выбранной области, но и в смежных областях; оказывает большое влияние на профессиональное становление будущих специалистов (развитие логики, мышления, проективного видения и интеллекта),

обусловливая универсальные способности специалиста и его конкурентоспособность.

Под профессиональной геометро-графической компетентностью понимается уровень осознанного применения геометро-графических знаний и умений, опирающихся на понимание функциональных и конструктивных особенностей моделируемых объектов (в частности технических), опыт геометро-графической профессионально-ориентированной деятельности, а также свободную ориентацию в среде графических информационных технологий.

Для эффективной геометро-графической подготовки современных специалистов в новой образовательной системе большое значение имеет поиск, создание и внедрение нетрадиционных образовательных технологий – информационных, компьютерных, телекоммуникационных, – инноваций, применение которых требует радикальных изменений в методах и средствах обучения, формах организации образовательного процесса, теории и методологии современного образования [3].

Изменение основных целей геометро-графического образования, связанных с изменением традиционной модели образования, выделяет проблему, обусловленную структурно-содержательной и процессуальной стороной модернизации содержания геометро-графической подготовки. Структурно-содержательная – предполагает модернизацию содержания учебного предмета и совершенствование структуры самого курса. Процессуальная сторона проблемы геометро-графической подготовки предполагает: совершенствование методов и средств обучения, оптимизацию деятельности педагога, организацию и управление процессом обучения; формирование постоянного интереса к изучению дисциплин геометро-графического цикла, развитие геометро-графической компетентности и графической культуры.

Педагогические явления в силу своей сложности не могут и не должны изучаться с одной точки зрения, необходимо применение комплекса методологических подходов, обеспечивающих получение разноплановых характеристик исследуемых явлений. При формировании структуры и содержания геометро-графической подготовки в техническом университете следует опираться на интегрирование уже оправдавших себя методологий (системный, деятельностный, синергетический, компетентностный, информационный и когнитивный подходы).

В качестве интегративного подхода к формированию содержания геометро-графической подготовки в техническом университете, обусловливающего целостное взаимодействие представленных подходов, позволяющего выбирать содержание образования в соответствии с профессиональными интересами (запросами), предлагается системный подход, который позволит совершенствовать процесс обучения геометро-графическим, общеинженерным и специальным дисциплинам, учитывая потребности профильного специального материала выпускающих специальностей в геометро-графической теории и геометро-графическом моделировании. Сущность системного подхода, заключается в интеграции дисциплин, объединенных единой целью, методами, общенаучными инвариантами, – которые ведут к достижению целостности коммуникативного взаимодействия в научной и технологической областях.

Теоретическая концепция системной интеграции есть средство для формирования структуры и содержания геометро-графической подготовки, суть которой заключается в совершенствовании процесса обучения геометро-графическим дисциплинам в техническом университете как целостного процесса на основе системного подхода, обеспечивающего эффективное и рациональное профессиональное становление будущего специалиста, системообразующим фактором которого выступает визуально-образная гео-

метро-графическая модель, обеспечивающая формирование общеинженерных компетентностей у выпускников в условиях методологической, мировоззренческой и профессиональной направленности и акцентирования развития визуально-образного мышления.

Процесс обучения будущих специалистов на основе совокупности геометро-графических знаний с общеинженерными, обусловливающий ориентацию на будущую профессию требует внедрения и реализации общепедагогических принципов целостного педагогического процесса: научности, фундаментальности, системности, систематичности и последовательности, связи теории с практикой, профессиональной направленности, доступности и наглядности. Реализация этих принципов в их взаимодействии отражает диалектику реального процесса связи общеинженерной и геометро-графической подготовки в целях, содержании, формах и средствах обучения. В таких условиях геометро-графические дисциплины наряду с выполнением своих непосредственных образовательных функций выступают в качестве теоретической основы для изучения общеинженерных и специальных дисциплин.

В основе процесса познания лежит процесс моделирования, а характерной чертой современного мировоззрения является построение модели целостной картины мира, основой которой выступают связи между различными областями знаний, выделенные после изучения моделей различных сложных систем. Поэтому формирование моделей, основанных на едином взгляде на окружающий человека мир, дает возможность подвести под единую основу систему знаний, высшей формой организации которой является теория [4].

Графический язык, с помощью знаков которого визуализируется информация в любой области знания, является универсальным языком культуры и профессионально-ориентированным языком инженерной деятельности [5]. С лавинообразным нарастанием информации повышается когнитивная роль языка графики, а развитие международных связей усиливает его коммуникативное значение. В современном мире необходима «визуальная образованность» и владение основами графической культуры. Визуально-образный язык является первым естественным языком человечества, языком интеграции познавательного процесса и основывается: на визуально-образных геометрических моделях; на когнитивных принципах построения знаний в виде семантических моделей; на понятиях-инвариантах, используемых другими науками.

Дедуктивное строение начертательной геометрии способствует кристаллизации понятийного аппарата, выделению укрупненных единиц знания, выявляет логику в структуре начертательной геометрии как научной дисциплины. А геометрическое моделирование, на сегодня, выступает как обобщение методов начертательной геометрии и смежных геометро-графических наук.

Возрастающий объем необходимых знаний при сокращении учебного времени на изучение дисциплины приводит к необходимости оптимизации технологии обучения, применению особых приемов представления и усвоения информации. При этом известные способы организации знаний: понятийный аппарат, селективность, генерализация, классификация, алгоритмизация, матрицирование – служат не только в предметной области «Инженерная графика», они дают методологическую основу эффективного обучения в любой отрасли знаний в системе непрерывного образования.

Инновации в области инженерной графики связаны с появлением нового средства представления, преобразования и хранения графической информации – компьютерной графики. Возможности современных графических пакетов концептуально изменяют идеологию геометро-гра-

фической подготовки [6]. Создание экранного образа реального (существующего) или идеального (воображаемого) объекта начинается с пространственного формообразования его геометрической модели. Причем современный уровень производства не требует оформления традиционных чертежей. При необходимости чертежи в ортогональных проекциях создаются программным путем, при минимальном интеллектуальном участии проектировщика. В связи с этим в содержании предмета инженерной графики возрастает доля геометрической части, образного мышления, творческой интуиции, пространственного видения структуры объектов и отношений между ними, понимания научного обоснования процессов отображения и преобразования графической информации, скрытых за емкими командами графических пакетов. Усиливается необходимость приобретения навыков эскизирования и технического рисования, теоретического осмысления построения перспективных изображений и теней при визуализации объектов.

Глубокое овладение специалистом методами и средствами теории геометрического моделирования проявляется в умении строить полную цепочку жизненного цикла изделия, на каждом этапе которого реализуются геометрические модели. Технологии проектирования жизненного цикла изделий наиболее глубоко отражают суть системного характера обучения на основе теории геометрического моделирования, обеспечивающего естественные связи не только между общеинженерными дисциплинами, но и специальными дисциплинами, вплоть до дипломной работы.

Информационно-коммуникационные технологии позволяют диверсифицировать формы изложения учебного материала в виде электронных учебников, компьютерных лекций и лабораторных работ, телеконференций, дистанционного обучения [7]. Изменяется и организация учебного процесса, возрастает удельный вес самостоятельной работы на компьютере [8]. Появляются возможности индивидуализированного контроля при разнесении коммуникации между преподавателем и студентом во времени и в пространстве. Это полностью соотносится с тенденцией формирования индивидуальных образовательных траекторий. Компьютерная система интеллектуальной поддержки мышления в учебном процессе принципиально меняет функции преподавателя, которому необходимо заблаговременно предусмотреть, определить пути и разработать алгоритмы организации оптимального управления самостоятельной поисковой деятельностью студентов.

Особенно показательными в этом аспекте являются практические приложения теории графического отображения, которая дает теоретические знания в области визуализации любой информации, умения творческого применения многообразных способов графического отображения в конкретных условиях решения поставленной задачи и навыки представления наглядно-образной графической информации: в виде наброска-эскиза, чертежа с помощью циркуля и линейки или файла компьютерной графики.

Поскольку содержание обучения является элементом педагогической системы, компоновку образовательного материала следует выполнять в соответствии с критериями полноты и системности видов учебной деятельности, необходимых для формирования квалификационных умений. Для оптимизации образовательного процесса общеинженерной подготовки сформировано методологическое обоснование процесса систематизации задач и упражнений. Сформирована методологическая основа комплексной системы выявления меры освоенности студентами геометро-графической информации. Проведенный теоретико-методологический анализ и систематизация задач и упражнений в геометро-графических дисциплинах являются основой моделирования

образовательной программы, активизирующей этапы учебной деятельности.

В результате проведенных исследований:

– выявлены современные тенденции развития геометро-графической подготовки;

– создана интеграционная концепция геометро-графической подготовки в техническом университете с систематизирующим ядром – теорией геометрического моделирования, направленная на развитие визуально-образного мышления, формирование общеинженерных компетентностей студентов;

– разработаны учебно-методические пособия, конспекты лекций, рабочие тетради, индивидуальные задания, методические материалы, тесты для студентов технического университета с учетом системного подхода;

– разработаны новые методические формы проведения практических занятий по инженерной графике с использованием компьютеров;

– практически реализовано обучение теории геометрического моделирования в техническом университете с экспериментальной проверкой разработанных теоретических положений.

Эксперимент проводился на факультете «Машиностроительные технологии» МГТУ им. Н. Э. Баумана – 445 студентов на курсе.

Учебная деятельность студентов экспериментальных групп осуществлялась по разработанным учебно-методическим комплексам дисциплин в контексте формирования междисциплинарных знаний.

Проводилась дискретно-непрерывная форма контроля: на учебных занятиях контролировались посещаемость, успеваемость, сдача заданий в срок, уровень междисциплинарных знаний. Использовалась так же традиционная форма контроля – осуществлялся контроль «выходных» знаний по окончании циклов обучения. Комплексная оценка результатов эксперимента проводилась с помощью информационной управляющей системы МГТУ им. Н. Э. Баумана «Электронный Университет», программный аппарат которой содержит контрольно-измерительные приборы, методы математической обработки статистических данных и другие возможности [9]. По результатам эксперимента отмечено улучшение практически всех показателей учебного процесса.

Результаты исследований использовались в работе всероссийского факультета повышения квалификации преподавателей инженерно-графических дисциплин.

Результаты исследования реализованы в ходе выполнения научно-исследовательских работ по программам Министерства образования и науки Российской Федерации:

– Федеральная целевая программа «Электронная Россия»;

– Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды»;

– «Создание системы открытого образования»;

– Приоритетный национальный проект «Образование».

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Якунин В. И., Гузненков В. Н. Геометрическое моделирование как обобщение методов прикладной геометрии и ее разделов // Интеграл. – 2012. – № 5. – С. 26-27.

2. Гузненков В. Н. Информационные технологии в графических дисциплинах технического университета // Образование и общество. – 2012. – № 6. – С. 57-60.

3. Гузненков В. Н. Применение информационных технологий в графических дисциплинах технического университета // Интеграция образования. – 2013. – № 1. – С. 86-89.

4. Гузненков В. Н., Журбенко П. А. Модель как ключевое понятие геометро-графической подготовки // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2013. – № 4. – С. 82-87.

5. Якунин В. И., Гузненков В. Н., Журбенко П. А. Геометрическое моделирование как междисциплинарный язык // Дискуссия. – 2012. – № 12. – С. 161-166.

6. Гузненков В. Н., Демидов С. Г. Autodesk Inventor в курсе инженерной графики: учеб. пособие для вузов. – М.: Горячая линия-Телеком, 2009. – 144 с.

7. Информационные технологии в инженерном образовании: коллект. монография / И. Б. Федоров, С. В. Коршунов, И. П. Норенков, В. Н. Гузненков и др.; под ред. С. В. Коршунова, В. Н. Гузненкова. – М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2007. – 432 с.

8. Гузненков В. Н. Преподавание информационных технологий в графических дисциплинах технического университета // Открытое образование. – 2013. – № 1. – С. 4-7.

9. Информационная управляющая система МГТУ им. Н. Э. Баумана «Электронный университет»: концепция и реализация / Т. И. Агеева, А. В. Балдин, В. А. Барышников и др.; под ред. И. Б. Федорова, В. М. Черненького. – М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2009. – 376 с.

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

УДК 376.4: 373.2(045)
ББК 74.3
Специальная педагогика

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ[1]

Кандидат педагогических наук Е. В. Золоткова
Магистрант О. Ю. Учайкина

В статье рассматриваются актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с синдромом Дауна; представлены результаты исследования особенностей социальной адаптации детей дошкольного возраста с синдромом Дауна, система коррекционно-педагогической работы по преодолению выявленных недостатков.

Ключевые слова
Психолого-педагогическое сопровождение, интегрированное обучение, дети с синдромом Дауна

Проблема психолого-педагогического сопровождения в отечественных исследованиях рассматривается как сложный многогранный процесс создания социально-психологических условий для полноценного развития и воспитания личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей в конкретной образовательной среде [1, 2].

Основой комплексного сопровождения является системно-ориентированный подход, важнейшее положение которого – опора на внутренний потенциал развития субъекта, на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Следовательно, для осуществления права свободного выбора различных альтернатив развития необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги [3, с. 89].

Интеграция детей с синдромом Дауна в среду нормально развивающихся сверстников является одним из видов преобразующих процессов, выступающих как процессы их жизненного самоопределения.

[1] Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.) Проект 2.1.2 Решение комплексных проблем формирования профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования.

Исследователи отмечают, что включение детей с синдромом Дауна в среду сверстников с нормальным или сниженным интеллектом способствует интенсификации процессов социальной адаптации.

С целью изучения особенностей социальной адаптации детей с синдромом Дауна в условиях интеграции было проведено констатирующее исследование, на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 91 компенсирующего вида» г. о. Саранск. В нем приняли участие 10 детей в возрасте от 4 до 6 лет, с диагнозом «Интеллектуальное недоразвитие разной степени выраженности. Синдром Дауна».

В констатирующем эксперименте использовалась методика «Социограмма. Педагогический анализ социального развития людей с множественными нарушениями» (форма PAC-S/P), которая была адаптирована с учетом возрастных особенностей испытуемых.

Результаты исследования показали, что социальная адаптация детей дошкольного возраста с синдромом Дауна чрезвычайно затруднена. Это обусловлено недостаточной сформированностью элементарных навыков самообслуживания, отсутствием навыков взаимодействия со сверстниками, несформированностью потребности в общении, слабой социальной приспособленностью, выраженными нарушениями общей и мелкой моторики. Отсутствие своевременной, квалифицированной помощи в сензитивный период развития этим детям, неизбежно ведет к усугублению социально-психологических и коммуникативных проблем, сделает невозможным их независимое проживание. Предотвратить это можно благодаря осуществлению комплексной коррекционно-педагогической работы, основанной на разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка в условиях интернальной интеграции в среду сверстников со сходными проблемами.

Психолого-педагогическое сопровождение направлено на решение ряда задач: коррекция недостатков социального развития; развитие навыков общения со взрослыми и сверстниками; развитие культурно-гигиенических навыков; воспитание адекватного социального поведения. В его основе лежит междисциплинарное взаимодействие квалифицированных специалистов, обеспечивающих интегративные процессы. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ОВЗ осуществляют педагоги сопровождения: педагоги-воспитатели, учитель-логопед, учитель-дефектолог, специальный психолог, при необходимости тьютер. Одна из моделей междисциплинарного взаимодействия специалистов в условиях гуманитарно-ориентированного пространства реализуется на базе Центра продленного дня ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» [4, 5].

Основными задачами сопровождения стали: формирование у ребенка представлений о самом себе и воспитание элементарных навыков для выстраивания адекватной системы положительных личностных оценок и позитивного отношения ребенка к себе; развитие сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками и воспитание навыков продуктивного взаимодействия в процессе совместной деятельности; подготовка ребенка к адекватной ориентировке в окружающей среде, способствуя при этом становлению навыков социального приемлемого поведения в различных жизненных ситуациях, развитие мелкой и общей моторики.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает оптимизацию процессов социальной адаптации, плавное и постепенное формирование необходимыми знаниями, умениями, навыками и предупреждает возмож-

ные проявления образовательного негативизма, который возникает в ситуациях неуспеха, это обеспечивает выработку у детей данной категории механизмов приспособления к социальному окружению и приведение индивидуального поведения в соответствие с системой общественных норм и ценностей.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абрамова, И. В. Взаимодействие специалистов по психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегриро-ванного образования / И. В. Абрамова, Е. В. Золоткова // Российский научный журнал. – 2012. – № 5(30). – С. 153-158.

2. Гамаюнова, А. Н. Научно-исследовательская лаборатория «Интегрированное обучение детей в современной системе образования» как структурное подразделение Мордовского базового центра педагогического образования / А. Н. Гамаюнова // Казанская наука. – 2012. – №7. – С. 226 -230.

3. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под ред. Л. М. Шипицыной, Е. И. Казаковой. – СПб.: Детство-пресс, 2000. – 112 с.

4. Рябова, Н. В. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационное структурное подразделение института / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 41-46.

5. Шукшина, Т. И. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационная модель подготовки учителя / Т. И. Шукшина // Российский научный журнал. – 2011. – № 4(23). – С. 76-86.

РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ
г. МОСКВА

УДК 378
ББК 74.48
Педагогика

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ТЕРМИНОВ КАК СРЕДСТВУ ОБОЗНАЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПОНЯТИЙ В ЯЗЫКЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Кандидат педагогических наук А. Д. Кулик

Данная статья посвящена проблеме обучения иностранных студентов языку специальности на начальном этапе. Профессиональные модули «Политология», «Международные отношения».

В статье рассматривается специфика термина как единицы номинации; называются его функции (номинативная, сигнификативная, коммуникативная, эвристическая, классифицирующая), определяется методический подход к изучению терминов.

Автором предлагается модель терминологического запаса, который включает в себя общеупотребительную, общенаучную, профильную лексику и лексику конкретной специальности.

Ключевые слова
Язык специальности, термин, методический подход, терминологический запас, общеупотребительная лексика, общенаучная лексика, профильная лексика, лексика конкретной специальности (например, метаязыка политики)

Являясь базовым лексическим материалом для овладения навыками и умениями приёма и передачи научной информации, термины занимают большое место в системе обучения иностранных учащихся общению на учебно-профессиональные темы.

Лексический минимум общенаучных терминов с ориентацией на специальные дисциплины, на межпредметные связи в условиях работы подготовительного факультета во многом определяет и методический подход к изучению терминов, к проблеме их использования на занятиях по научному стилю речи, последовательности их ввода, использованию в коммуникативных упражнениях.

В виде языкового способа представления терминов в лексическом минимуме (это может быть словарь терминов с учётом специализации или словник) нами используется контекст (предметное описание) и произвольные образования от термина.

Основным критерием включения языковых единиц в словник является важность овладения языком специальности. Словарная статья не должна ограничиваться переводом. Рекомендуется, как мы полагаем, давать развёрнутую характеристику включённых в неё словарных единиц (управление, сочетаемость).

Л. П. Клобукова, презентируя серию нового поколения учебных пособий по

русскому языку профессионального общения для иностранных учащихся первого курса гуманитарных факультетов вузов России, отмечает, что «если традиционно объектом изучения в профессионально ориентированных пособиях для студентов первого курса являлся научный стиль речи, то в пособиях нового типа объектом изучения являются три группы языковых явлений: материал, характерный для научного стиля в целом (гуманитарный подстиль); материал, специфичный для отдельных подъязыков гуманитарных дисциплин; материал, актуальный для устной научной речи как любой языковой подсистемы» [5, с. 40].

В Государственном образовательном стандарте [4] и «Образовательной программе» [9] представлены фонетический, словообразовательный, морфологический и лексические минимумы, характерные для учебно-профессиональной сферы общения. В области морфологии выделены некоторые дополнительные значения падежей. Так, например, на занятиях по научному стилю речи иностранные студенты будут изучать родительный падеж с предлогами при помощи, с помощью, путем для выражения способа действия, предложный падеж с предлогом при для выражения условия и времени, творительный падеж с предлогом в связи с для выражения причины и т. д. В области синтаксиса студенты будут изучать ряд сложноподчиненных предложений с придаточными времени, причины и следствия. В «Образовательной программе» [9] представлены и лексические минимумы, предназначенные для студентов разных профилей предвузовской подготовки (объем каждого минимума – 700-850 слов). В «Лингводидактической программе по русскому языку как иностранному» (2010) – 500-700 лексических единиц.

Владение терминологической лексикой во многом определяет результативность рецепции, репродукции и продукции научной речи, так как термины – это основные информативные элементы научного текста.

Т. В. Васильева полагает, «что для того, чтобы учиться в российском инженерном вузе, одного знания терминов недостаточно. Учащиеся должны понимать, в каких причинно-следственных, временных, условных отношениях состоят изучаемые термины в тексте, понять это без знания смыслов, передаваемых видо-временной глагольной системой, невозможно ещё и потому, что доминантой русского языка считается его событийность, а первотолчком действия – глагол» [1, с. 86].

Г. М. Лёвина утверждает, что «в любом случае изучение терминологии в курсе научного стиля речи – вспомогательное средство. Целью этого курса должно быть владение учащимися необходимыми языковыми средствами (языковыми конструкциями, формами речи) обмена учебно-научной информацией в заданной области знаний. Основная задача преподавателя – предложить оптимальные способы овладения этими средствами с учётом особенностей родного и изучаемого языка. Сравнительно ограниченное число наиболее употребительных языковых средств научного стиля речи позволяет это сделать. Сводить же курс научного стиля речи к изучению терминологии было бы неверно» [8, с. 113].

Мы полагаем, что термины определённой терминосистемы оказываются основным лексическим пластом при работе над языком специальности иностранных учащихся, так как они (термины) являются номинационным ядром языка науки, наиболее информативным пластом лексики научного стиля речи, главным различителем подстилей научных дисциплин.

Нам думается, что обучение терминологической лексике является одним из путей реализации принципа преемственности на начальном этапе обучения и на I курсе. Главной трудностью на I курсе для иностранных учащихся является слабое владение терминологической системой

конкретной узкой специальности. Преодолеть этот разрыв можно, начиная обучение терминологической лексике уже в рамках вводно-предметного курса и продолжая в рамках курса «Введение в специальность», одно из целей которого является терминологическое обеспечение.

Обучение терминологической лексике в рамках вводно-предметного курса имеет ряд особенностей: отбор и минимизация терминологических единиц, их лексикографическая презентация, характер учебных текстов и система заданий, закрепляющая речевое использование терминов.

Первичным источником научной информации для студентов-иностранцев подготовительного факультета является устная речь преподавателя-предметника, специалиста в той или иной научной области. Именно эту речь студенты должны понять. В большинстве своём студенты оказываются психологически и лингвистически неподготовленными к восприятию устной научной речи преподавателя-предметника. В связи с этим значительно снижается процент усвоения содержащегося в лекциях учебного материала, теряется интерес к изучаемым дисциплинам и тормозится процесс овладения русским языком в целом. Необходима такая связь преподавателей, ведущих специальные предметы, и преподавателей русского языка как иностранного (РКИ), благодаря которой в процессе преподавания научного стиля речи вводится материал, используемый и самими преподавателями-предметниками, но рассматриваемый при этом с лингвистических позиций. Следовательно, средством обучения становится языковой материал, зафиксированный в реальных условиях функционирования, и, в частности, терминологический пласт лексики.

Материал для такой работы может быть подготовлен на основе анализа звукозаписей циклов лекций с учётом абсолютной частотности (данные преподавателей РКИ) и тематической продуктивности (данные преподавателей, ведущих специальные предметы) терминологических единиц. Это даёт возможность разработать систему обучения терминологической лексике не только на лексическом уровне, но и в рамках речевых тактик, определённого набора коммуникативных установок, что позволит овладевать терминами на лексико-синтаксическом уровне. Подобная система будет способствовать обучению данным лексическим единицам не только в статике, но и в динамике, то есть в сфере функционирования, что должно способствовать формированию навыков восприятия звучащей лекторской речи, а также навыков владения устной научной речью.

Учитывая, что понятийная сфера любой научной дисциплины формируется с помощью терминов и терминологических единств, важной учебной единицей при работе над языком специальности иностранных учащихся следует считать терминологическое словосочетание.

Презентация и изучение на занятиях по НСР терминологических словосочетаний позволяет решить несколько задач: с одной стороны, вместе с рассмотрением грамматического материала – языковой модели такого словосочетания – происходит интенсивное пополнение лексического запаса за счёт усвоения готовых лексических образцов, содержащих специальные сложные понятия; с другой – заметно облегчается усвоение языковой модели, так как построенное по такой модели словосочетание называет цельное понятие, воспринимаемое учащимися как профессионально необходимое.

Знание структурных типов атрибутивных терминологических словосочетаний с учётом их избирательности в конкретной области терминирования является лингвистической базой научно обоснованного отбора и минимизации активного словаря иностранных учащихся при работе над языком специальности.

Нам думается, что необходим словарь понятий, который бы систематизировал знания учащихся в избранной специальности.

Специфика термина как единицы номинации состоит в том, что с помощью терминов называют общие понятия, категории, признаки (свойства) понятий, а также операции (отношения) в различных специальных сферах человеческих знаний и деятельности: науке, производстве и т. д. (с. 63). Было установлено, что правая Definiens'a (Dfn) и левая Definiendum'a (Dfd) части определения не могут заменять друг друга [2, с. 125], имея разную логическую функцию и языковую структуру.

В правой части (Dfn) даются существенные признаки, а в левой части дефиниции (Dfd) все отличительные признаки [7, с. 66].

Термин не только называет понятие, но и выражает его. В значении термина содержатся признаки понятия. Таким образом, термин характеризуется номинативной и сигнификативной функцией. Термин служит средством передачи (коммуникации) специального знания, при этом он передаёт знание в пространстве и во времени. Следовательно, ему присуща коммуникативная функция. Помимо перечисленных функций, для термина характерна ещё одна – специфичная для него – эвристическая. Термин может выполнять функцию открытия нового знания. Он участвует в научном познании и открытии истины [7, с. 70]. Многие термины естественных, технических и общественных наук выполняют классифицирующую функцию. В общественно-политической сфере различают общественно-политическую терминологию и общественно-политическую лексику, называющую частные и единичные понятия типа названий партий, государственных и общественных организаций [6].

Терминосистема отражает не просто систему понятий, а систему понятий определённой теории (концепции).

Семантический треугольник представляет собой граф, в вершинах которого находятся знак, предмет (денотат) и понятие (концепт денотата), а рёбра отражают связи между ними.



Рисунок 1 а.



Рисунок 1 б.

Использование семантического треугольника для отображения содержательной структуры отдельного термина возможно, но в этом случае будет выявлен лишь языковой субстрат термина; сущность же термина как знака понятия в его связях с терминосистемой, системой понятий и совокупностью объектов, описываемой теорией и системой её понятий, может быть раскрыта только в семантическом четырёхугольнике.

Связи, отражённые на рис. 2 б, могут быть названы следующим образом: гностическая (теория – система понятий), референтная (терминосистема – система объектов), сигнификативная (терминосистема – теория), концептуальная (двойная связь: система понятий – теория – терминосистема), логическая (система понятий – система объектов) [7, с. 103].

Терминологическая система (терминосистема) – знаковая модель определённой

теории специальной области знаний или деятельности; элементами терминосистемы служат лексические единицы (слова и словосочетания) определённого языка для специальных целей какого-либо определённого языка, а структура в целом адекватна структуре понятий данной теории [3, с. 3-10; 10, s. 76-78].

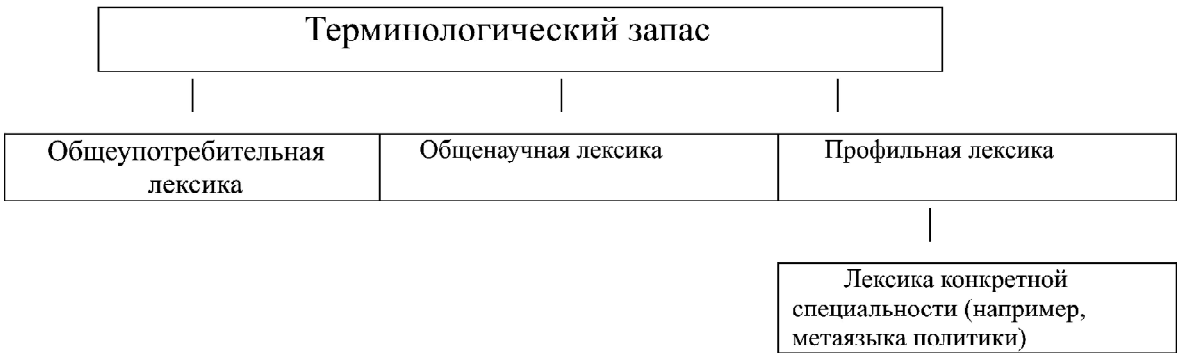
Точно так же, как понятия вычленяются из различных форм мышления (суждений, умозаключений), так и термины появляются в процессе познания и облечения результата познания – знания в знаковую форму, иначе говоря, термин возникает в мысли не изначально, он вычленяется из суждения, умозаключения, выраженных в языковой форме. Некоторые виды суждений (суждения о принадлежности) образуются в результате применения логического приёма – определения понятия (результат определения называют в настоящее время дефиницией) [7, с. 156].

В терминологический запас входит общеупотребительная лексика, общенаучная, профильная, которая, в свою очередь, включает в себя лексику конкретной специальности, например, социологии, психологии, политологии и т.д.

Формирование общенаучной лексики

Таблица

Модель лексического терминологического запаса



начинается в первом семестре и продолжается во втором, параллельно уже во втором семестре начинается формирование профильной лексики с изучением аспекта «Введение в специальность» (то есть с изучения языка специальности).

Начинать обучение языку специальности, как нам думается, следует с терминов по общенаучным дисциплинам. Следовательно, создаваемые учебные пособия по общенаучным дисциплинам для студентов-иностранцев подготовительного факультета должны отражать методику работы с терминами и понятиями.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Васильева Т. В. Тезаурусы и терминологические словари для иностранных учащихся: традиции и современность // Мотинские чтения. Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык – речь – специальность: Материалы межд. научно-практ. конф. Ч. I / Под ред. С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхиной. – М.: РУДН, 2005. – 427 с.

2. Войшвилло Е. К. Понятие. – М.: МГУ, 1967. – 286 с.

3. Головин Б. Н. Типы терминосистем и основания их различения // Термин и слово: Межвуз. сб. – Горький, 1981. – С. 3-10.

4. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Н. П. Андрюшина и

др. – М.; СПб.: Златоуст, 2000. – 56 с.

5. Клобукова Л. П. Серия нового поколения учебных пособий по русскому языку профессионального общения для иностранных учащихся первого курса гуманитарных факультетов вузов России // Информационно-образовательные ресурсы обучения языку и культуре. Традиции и новации: Материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный гуманитарный университет. Москва, 2-4 октября 2007. Тез. докл. – М., 2007. – С. 40.

6. Крючкова Т. Б. Особенности формирования и развития общественно-политической лексики и терминологии. – М., 1989. – 150 с.

7. Лейчик В. М. Перерастание публицистического стиля в язык СМИ // Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования: Материалы 2-й международной конференции. Москва, филологический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова, 14-16 февраля 2008 / Сост. М. Н. Володина. – М.: МАКС Пресс, 2008. – 520 с.

8. Лёвина Г. М. Когнитивные механизмы интерпретации русского инженерного дискурса иностранными учащимися // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля. – М.: Янус-К, 2003. – С. 113.

9. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. – М.: РУДН, 2001. – 136 с.

10. Gajda S. Wprowadzenie do teorii terminu. – Opole: WSP, 1990. – 145 s.

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

УДК 378: 376
ББК 74.58
Общая педагогика, специальная педагогика

педагогика

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ*

Кандидат педагогических наук Н. Г. Минаева
Кандидат педагогических наук Н. Н. Кузьмина

В статье рассмотрены основные подходы к проблеме формирования профессиональной готовности; представлены пути формирования психологической готовности будущих педагогов к реализации интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова
Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), интегрированное обучение, готовность, профессиональная готовность, психологическая готовность, высшее профессиональное образование

В свете Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», принятого в декабре 2012 года, инклюзивное образование в России приобретает все более широкое распространение. Как представлено в Законе, инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. В связи с этим все образовательные учреждения должны быть готовы к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), т. е. детей, имеющих физические или психические недостатки, препятствующие получению ими образования без создания специальных условий. Это означает, что специальные условия теперь должны быть созданы в каждом образовательном учреждении любого вида и уровня. При этом речь идет не только и не столько о материально-технической готовности учреждения, сколько о готовности (профессиональной и психологической) педагогических кадров

*** Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012-2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» (проект 2.1.2 «Решение комплексных проблем формирования профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования»).**

к работе с детьми с ОВЗ. В условиях реализации ФГОС в образовательных учреждениях (детских садах, школах, учреждениях дополнительного образования) кроме педагогического процесса, должна проводиться и коррекционно-педагогическая работа с детьми с ОВЗ [1]. В связи с этим, будущие педагоги должны быть готовы к проведению учебно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы с детьми с психофизическими недостатками развития, к оказанию им помощи в освоении основной образовательной программы начального и общего образования.

Одним из главных условий реализации инклюзивного образования является, на наш взгляд, осуществление принципов гуманистического подхода в педагогике, ставших сегодня аксиомой в методологии организации психолого-педагогической деятельности [2]. Парадокс состоит в том, что, принимая в целом принципы гуманистической педагогики, общество пока еще не осознает необходимости инклюзивного образования, считая его неэффективным и неприемлемым как для детей с ОВЗ, так и для нормально развивающихся детей [3, 5]. Тем не менее, реалии сегодняшнего дня ставят нас перед необходимостью формирования профессиональной готовности педагогов к обучению и воспитанию детей с ОВЗ в условиях образовательной интеграции.

Известно, что успешность любого специалиста во многом зависит от его профессиональной готовности [2, 8]. Профессиональная готовность в наиболее обобщенном виде определяется как психическое состояние, предстартовая активизация человека, включающая осознание человеком своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действий; прогнозирование мотивационных и интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил, самовнушение в достижении целей [7, 9].

Чтобы стать успешным профессионалом в своем деле, кроме академических знаний, предусмотренным для усвоения студентами ФГОС ВПО, необходимо обладать целым комплексом профессиональных способностей и личностных качеств, что по определению входит в понятие психологической готовности к профессиональной деятельности.

Под психологической готовностью многими учеными сегодня понимается комплексное психологическое образование, синтез функциональных, операциональных и личностных компонентов[4, 8]. Изучение данной проблемы особенно актуально для профессий, требующих повышенной моральной ответственности, эмоциональной отдачи, волевых качеств и т. п., к которым относится и профессия учителя.

Многочисленные исследования в области формирования готовностик профессиональной деятельности (И. А. Зимняя, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. Д. Шадриков, А. Э. Штейнмеци др.) подчеркивают, что важную роль играет наличие у молодого специалиста именно психологической готовности. Согласно системогенетическому подходу В. Д. Шадрикова, профессионально важные личностные качества и свойства не заложены генетически, но они могут быть сформированы в процессе активной профессиональной подготовки с учетом индивидуальных особенностей индивида [10].

По мнению И. А. Зимней, психологическая готовность предполагает определенную направленность на предмет профессиональной деятельности, мировоззренческую установку человека, систему потребностей и мотивов, широкую и системную профессионально-предметную компетентность [7].

А. Э. Штейнмец определил психологическую готовность к профессиональной деятельности как процесс формирования совокупности (системы) психических об-

разований – представлений и понятий, способов мышления и умений, побуждений, качеств личности – обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности [11].

Н. Е. Щуркова, рассуждая об условиях эффективности профессиональной деятельности педагога, подчеркивает, что определенная совокупность личностных качеств является решающей предпосылкой будущей профессиональной деятельности [12].

Профессионализм личности педагога предполагает объективность при восприятии и анализе сложных педагогических ситуаций; умение определить круг доступных ему задач; готовность применить свой профессиональный опыт в соответствии с новыми обстоятельствами, ситуациями[4].

Практика показывает, что менее всего будущие педагоги оказываются подготовленными к обучению детей с ОВЗ. Эти дети требуют не просто особого внимания, они нуждаются в применении специфических методов, средств обучения, в использовании специальных образовательных технологий, учитывающих имеющиеся недостатки в психике и личности ребенка. Кроме того, дети с ОВЗ гораздо труднее адаптируются в классном коллективе, им требуется определенная помощь на переменах и во внеурочное время; необходимо подготовить и нормально развивающихся сверстников, одноклассников, к взаимодействию с детьми с ОВЗ; уметь оптимизировать межличностные отношения между детьми и между родителями [3]. Чтобы решить эти задачи, нужно владеть определенными знаниями об особенностях детей с ОВЗ, понимать сущность психофизических нарушений, иметь представление о механизмах компенсации и коррекции, в том числе педагогическими средствами. Но главное – необходимо быть внутренне готовым к работе с такими детьми и иметь желание помочь им справиться с имеющимися недостатками. Речь идет именно о психологической готовности к работе с детьми с ОВЗ.

Т. А. Гузикова, изучая профессионально-личностные качества педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, выделяет такие значимые черты характера, как сострадание, милосердие к людям с ОВЗ, способность понимать их состояние, соблюдение этических норм, способность сотрудничать со всеми участниками коррекционно-педагогического процесса, наблюдательность, способность использовать результаты наблюдения для оптимизации коррекционно-педагогической работы, мотивация на оказание помощи ребенку с ОВЗ, целенаправленность в достижении результатов коррекционно-педагогической работы, самообладание и др. [6].

Таким образом, можно выделить различные компоненты психологической готовности будущих педагогов к обучению детей с ОВЗ, важнейшими из которых являются, на наш взгляд, эмоциональное принятие детей с ОВЗ и мотивация на оказание помощи таким людям.

С целью анализа готовности будущих педагогов к обучению детей с ОВЗ в условиях образовательной интеграции нами был проведен анкетный опрос. В нем приняли участие 60 студентов 2, 3 и 4 курсов ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», обучающихся по специальностям «Педагогика и методика начального образования», «Русский язык. Литература», а также по направлению 050100.62 «Педагогическое образование», профиль «Биология. Химия». Все испытуемые на момент проведения анкетирования не были знакомы с содержанием учебной дисциплины «Основы специальной педагогики и психологии», направленной на формирование у будущих педагогов определенного круга знаний и умений в области обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Проиллюстрируем основные результаты исследования. Анализ ответов респондентов на вопрос о смысле и содержании понятия «интегрированное (инклюзивное) образование» позволил установить низкий уровень их информированности. Затруднились дать определение понятиям 52 % опрошенных, 23% дали неточный ответ, и лишь 25 % респондентов обозначили интегрированное образование как обучение детей с ОВЗ совместно с нормально развивающимися детьми в условиях общеобразовательной школы. Вместе с тем 44 % респондентов полагают, что дети с ОВЗ могут обучаться в общеобразовательной школе; отрицают данную возможность 29 % опрошенных, затрудняются в определении собственной позиции 27 % студентов. Анализируя оценку респондентами доступности обучения в массовой школе для различных категорий детей с ОВЗ, можно отметить достаточную полярность мнений. Так, 38 % респондентов считают такое обучение доступным для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, 23 %, напротив, отрицают для них эту возможность; 29 % опрошенных считают, что дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы могут учиться в массовой школе, 25 % высказывает противоположное мнение. Пожалуй, наиболее единодушны респонденты в отношении детей с нарушением интеллекта: 43 % студентов считают, что этим детям будет недоступно обучение в массовой школе.

Респонденты, признающие возможность совместного обучения нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ, отмечают необходимость личностно-ориентированного отношения, при этом понимая его достаточно узко, называя лишь специальное оборудование, используемое при обучении детей с ОВЗ.

Анализ эмоционального принятия в качестве будущего собственного ученика ребенка с ОВЗ показал его достаточно низкий уровень. Только 16 % опрошенных приняли для себя возможность работы в классе, в котором обучались бы дети с ОВЗ. В данном случае мы наблюдаем некий «профессиональный барьер» – будущие педагоги эмоционально не принимают таких потенциальных учеников, в успешности обучения которых не уверены.

Полученные результаты подчеркивают значимость целенаправленной подготовки будущих педагогов к решению новых образовательных задач. С этой целью, начиная с 2000 г., во все учебные планы педагогических специальностей был включен курс «Основы специальной педагогики и психологии», изучение которого нацелено на подготовку будущих учителей к квалифицированному решению проблем детей с ОВЗ, к организации образовательного процесса в интегрированном классе. Однако при всей значимости данного курса, на его освоение отводится лишь 36 часов аудиторной нагрузки, что не достаточно для формирования широких и прочных знаний в данной области.

В связи с этим в рамках изучаемой дисциплины в ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» с 2010 г. проводится Внутривузовская олимпиада по специальной педагогике и специальной психологии среди студентов педагогических специальностей. Цель олимпиады – привлечь внимание будущих педагогов к проблемам детей с ОВЗ в широком смысле, а конкретно – к проблеме социальной и образовательной интеграции детей данной категории, что отражается в теме олимпиады: «Дети с ограниченными возможностями здоровья: шаги к образовательной интеграции».

Задания олимпиады направлены на формирование у студентов положительного эмоционального отношения к детям с ОВЗ, принятия их такими, какие они есть, умения видеть не только недостаток, но и их компенсаторные возможности, способность преодолевать трудности, приспо-

сабливаться к жизни. Свое видение проблем людей с ОВЗ, собственную позицию в отношении возможностей их интеграции в общество студенты выражают в творческих конкурсах – эссе и видеороликов. Представленные работы должны информировать, призывать, побуждать, т. е. выполнять некую агитационную, пропагандистскую миссию, главная цель которой – оказывать определенное воздействие на разум и сердца людей, менять их отношение к проблемам лиц с ОВЗ.

Наряду с конкурсами теоретического плана, часть конкурсов имеют выраженную практическую направленность. Так, конкурс «Коррекционно-образовательная среда как условие успешной социальной и образовательной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья» предполагает подготовку презентации, отражающей специфику психофизического развития и особые образовательные потребности ребенка с ОВЗ одной из категорий, содержащей примеры приемов педагогической работы с ребенком в процессе уроков (занятий), во внеурочное время, что позволяет будущим педагогам посмотреть на ребенка с ОВЗ как на собственного ученика (воспитанника), глубоко понять и прочувствовать его проблемы.

Представленная система работы позволяет вовлечь в решение обозначенных выше задач олимпиады весь контингент студентов. Будущие педагоги в ходе подготовки творческих проектов, решения педагогических задач, работы со специальной психолого-педагогической литературой не только расширяют и систематизируют знания, полученные при изучении основного курса «Основы специальной педагогики и психологии», но и глубже понимают и осмысливают проблемы лиц с ОВЗ, осознают идеи их образовательной интеграции и социализации. Для них проблема интегрированного образования детей с ОВЗ приобретает личностную значимость, что играет большую роль в формировании мотивационного компонента психологической готовности в их будущей профессиональной педагогической деятельности. Ведь именно психологическая готовность учителя к работе с детьми с ОВЗ обеспечивает способность учителя выбирать методы, приемы, средства обучения, воспитания, коррекции, позволяющие повышать эффективность педагогической деятельности с данной категорией детей.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абрамова, И. В. Подготовка специалистов инклюзивного образования / И. В. Абрамова, И. Е. Пушкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1(5). – С. 30-33.

2. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. А. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.

3. Бобкова, О. В. Технология педагогического сопровождения процесса коммуникативного развития детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения / О. В. Бобкова // Российский научный журнал. – 2012. – № 5(30). – С. 124-131.

4. Винокурова, Н. В. О проблеме формирования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов в современном образовании / Н. В. Винокурова, Т. Н. Приходченко // Казанская наука. – 2012. – № 7. – С. 220-223.

5. Гамаюнова, А. Н Условия интеграции подростков с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения: опыт изучения / А. Н. Гамаюнова, А. Е. Пискайкина // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2013. – № 2(13). – С. 35-39.

6. Гузикова, Т. А. Формирование профессионально-личностных качеств у студентов-олигофренопедагогов в процессе обучения в вузе: Автореф. ... дис. канд. пед. наук / Татьяна Алексеевна Гузикова. – М.: ООО «Петроруш», 2011. – 24 с.

7. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. пособ. / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону, 1998. – 544 с.

8. Рекешева, Ф. М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов: Автореф. ... дис. канд. психол. наук / Фарида Марсильевна Рекешева. – Астрахань: Изд. дом «Астраханский ун-т», 2007. – 22 с.

9. Рябова, Н. В. Готовность дефектолога к педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование: научный журнал. – 2010. – № 3. – С. 44-49.

10. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб.пособ. / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

11. Штейнмец, А. Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности / А. Э. Штейнмец. – Калуга, КГПУ, 1998. – 234 с.

12. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология: учеб. пособ. / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (МГППУ)
ЦЕНТР ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ МГППУ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ»

УДК 159.922.7
ББК 88.5
Социальная психология, психологическое консультирование, педагогическая психология

психология

РЕЧЬ КОНСУЛЬТАНТА ДЕТСКОГО ТЕЛЕФОНА ДОВЕРИЯ: ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА

Кандидат педагогических наук Н. Т. Оганесян

Данная статья посвящена проблеме речи консультанта Детского телефона доверия, которая не должна быть сведена к грамотности, логичности, аргументированности и т. д. Консультант ДТД должен уметь работать на уровне эмоций и смыслов, опираясь на такие психолигвистические элементы в структуре речи как: суггестивность, персуазивность, рефлексивность, диалогичность и др. Таким образом, речь консультанта, работающего на ДТД в гуманитарной парадигме, должна быть живой, эмоционально и смыслово насыщенной, близкой к художественной.

Ключевые слова
Детский телефон доверия, телефонная коммуникация, требования к речи консультанта ДТД, психолингвистика, эмоции и смыслы, суггестивность, персуазивность, рефлексивность, диалогичность речи

Телефонная коммуникация в деятельности Детского телефона доверия (ДТД) осуществляется только по акустическому каналу. Это приводит к ее ограничению, сужению потока информации, которым обмениваются говорящие. Общение по телефону в силу исключительно акустического и почти полностью вербального характера (речь по телефону почти не содержит невербальных средств, присущих обычной речи), обуславливает организацию речевой деятельности консультанта и клиента. При отсутствии зрительного восприятия, клиент фокусируется на вербальной стороне речи консультанта, что повышает эффективность речевого диалогического взаимодействия. По утверждению С. Д. Хачатуряна [12], эффект ограниченной коммуникации характеризуется большей последовательностью, внутренней организованностью, систематизацией беседы, приводит к более структурированному и логическому изложению проблем. Следует добавить, что речь консультанта должна отличаться повышенной суггестивностью, быть эмпатичной и рефлексивной, апеллировать к смыслам клиента. Это способствует эмоциональному и интеллектуальному овладению клиентом психотравмирующей ситуации, облегчает формирование её реалистического принятия и переходу к конструктивной личностной позиции.

Речь консультанта ДТД это не только способ обмена информацией («рецептами» по решению проблем), это и способ общения с миром. Востребованной оказывается не только профессиональная и

бытовая лексика, но и слово художественное, «высокий» стиль, который необходим при работе со смыслами и эмоциями клиента. Только тогда речевое общение станет по-настоящему психологически насыщенным процессом.

В связи с этим следует обратиться к психолингвистике (Ч. Осгуд и Дж. Кэролл, Дж. Миллер, Н. Хомский, Дж. Брунер и др.), которая позволяет решать научные проблемы, связанные с воздействием речи, языка и художественных текстов на личность. Психолингвистика как теория речевой деятельности возникла и в отечественной науке на базе деятельностного подхода к психике, развивавшегося в рамках психологической школы Л. С. Выготского и связанного с именами таких психологов, как А. Н. Леонтьев, А. С. Лурия, С. Л. Рубинштейн, М. Я. Басов, Б. Г. Ананьев, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя и др.). Основы теории речевой деятельности были сформулированы в работах А. А. Леонтьева. Признанными авторитетами в области психологии речевого воздействия являются Т. М. Дридзе, Н. А. Рубакин, С. Л. Вальдгард, Л. П. Якубинский и др. Основная мысль этих работ состоит в том, что речевое воздействие является целенаправленной перестройкой эмоциональной и смысловой сфер личности.

Роль речи консультанта ДТД в диалогическом общении с клиентом трудно переоценить. Б. Ф. Поршнев [10] отмечал: «Человеческие слова способны опрокинуть то, что выработала «первая сигнальная система» – созданные высшей нервной деятельностью условнорефлекторные связи и даже врожденные, наследственные безусловные рефлексы». За примерами обратимся к творцам художественного слова. Не только значение слова, не только то, кто произнес его, но слово само по себе также обладает динамической силой. Проговаривая определенные звуки в слове, мы как бы совершаем невидимый волевой поступок. Н. Гумилев («Слово») писал: «Солнце останавливали Словом, / Словом разрушали города…». В. Шефнер («Слова») словно продолжил: «Словом можно убить, словом можно спасти, / Словом можно полки за собой повести…». В. Хлебников («Трижды Вэ, трижды Эм!..») пишет о поэте, владеющим словом: «И слова гонишь бич (ом) / Народов взволнованный цуг!». А В. В. Маяковский («Неоконченное») – о силе самих слов: «Я знаю силу слов, я знаю слов набат…».

Таким образом, люди издавна осознали особую роль и силу слова. По П. А. Флоренскому [11] слово является «амфибией», посредником между миром внутренним и миром внешним: «Слово – столь же внутри нас, сколь и вовне». По мнению П. А. Флоренского, «рассмотреть, в чем магичность слова, значит, понять, как именно и почему словом можем мы воздействовать на мир». Ю. М. Лотман [7] пишет, что «знаки могут вторгаться в сферу первичной сигнализации, когда человек действуя сам на себя при помощи слов, может переносить страдания и боль». Таким образом, речь напрямую связана с суггестией. Это дает осознание властности над предметом отражения, отображения и преображения, над творимой и воспринимаемой второй действительностью, получающей из рук человека суггестивные свойства, влияющей на его сознание и подсознание.

Сам факт обращения психологии к вербализуемым формам речи свидетельствует о качественной специфике бессознательного, связанного со своеобразием свободы и спонтанности словесной актуализации, присутствующей в речи любого человека. Именно здесь, в семантических уровнях смыслообразования, реализуемых в личностных смыслах обнаруживается возможность выявить ранее скрытое, но неизбежное участие неосознаваемого в глубинных потоках зарождения и происхождения осмысленной человеческой речи.

В психической деятельности человека

как бы постоянно борются между собой архаическое бессознательное и рациональное сознательное, но именно архаическое бессознательное дает главные импульсы к вдохновению. Критика рассудочного и сознательного отношения к жизни и творчеству звучит в стихотворении С. Ф. Дурова («Озябло горячее сердце мое…»): «Рассудок – учитель суровый!.. (…) / Холодным намеком, насмешкою злой / Он душу гнетет и тревожит: / Смеется над каждою светлой мечтой, / А тайны открыть нам не может». Многие потребности не получают адекватного отражения в сознании, особенно если речь идет о наиболее глубоких, исходных потребностях. Вот почему прямая апелляция к сознанию, настойчивые попытки разъяснить «что такое хорошо и что такое плохо», как правило, остаются неэффективными.

Рассуждая об осознании, которое происходит в процессе телефонной беседы, обратим внимание на практическую невозможность полного его отделения от бессознательного. Воздействие речи консультанта ДТД на клиентов тем более ценно, а его результаты потому зачастую трудно уловимы, что оно захватывает не только сознание, но и неосознаваемые сферы психической деятельности, где работает во взаимодействии со сложными «механизмами» потребностей и мотивов. Захват впечатлением, имеющим ту или иную суггестивную силу, бессознательной сферы психической деятельности человека – непременное условие воздействия на мотивацию его поступков, исходящую из его потребностей. Следовательно, обращение к сознанию на уровне убеждения будет более действенным, если будет сопровождаться внушением (суггестией). Убеждение – это воздействие одного человека на другого доводами разума, сознательное восприятие слова. А внушение – это также словесное воздействие, но воспринимаемое адресатом без критической оценки, латентное (скрытое) воздействие на человека.

Таким образом, имеет смысл сравнить *суггестивность* (*внушение*) с *персуазивностью* (*убеждением*). Персуазивность подразумевает латинский глагол «persuadere» в значении «уговаривать», «убеждать». Под персуазивностью, как правило, понимается определенное воздействие автора устного или письменного сообщения с целью убеждения в чем-то, призыва к совершению или не совершению каких-то действий. В этом случае автор сознательно продуцирует сообщения, аппелирующие к сознанию реципиента, нацеленные на то, чтобы вызвать определенное поведение реципиента или повлиять на его точки зрения и установки. Персуазивный процесс можно считать состоявшимся, если клиент усвоил некие намерения, значения, цели, находясь в атмосфере реально-осознаваемой свободы выбора. При этом, персуазивное воздействие предполагает достижение желаемой цели через убеждение с опорой на рациональное обоснование, тем не менее, не исключая, но, предполагая и эмоционально-оценочные (суггестивные) средства воздействия.

Таким образом, персуазивность может проявлять себя в какой-то мере как средство воздействия на сознание реципиента, но, даже в этом случае, реализуется не только как аргументированное убеждающее воздействие, но и как внедрение в сознание реципиента установок, отношений, оценок в соответствии с искусственно модулируемой картиной реальности.

Мыслители-рационалисты верили – если человек поймет причину своих проблем, интеллектуальное познание даст ему силу изменить обстоятельства, порождающие страдания. Эту веру в могущество разума можно выразить девизом века Просвещения – «Sapere aude» («Дерзай знать»). Блаженный Августин (Августин Аврелий) написал «Исповедь», в которой, проанализировав свой жизненный путь, сумел понять мотивацию своих поступков и, в конечном итоге, избавиться от внут-

ренних конфликтов. Таким образом, задолго до появления психоанализа Августин воплотил в жизнь основной принцип З. Фрейда: невротические нарушения можно преодолеть только посредством знания (*осознания*) и открытия в себе их бессознательной природы через монолог, диалог, беседу – исповедь.

Одной из проблем коммуникации в современном мире является «алекситимия» – неспособность выражать чувства словами. Алекситимия (дословный перевод данного термина – «чувства без слов») – термин, обозначающий один из механизмов формирования психосоматических расстройств. Алекситимия – это личностный конструкт, введенный впервые в 70-х годах в работах Дж. Немия и П. Сифнеоса (Nemiah, Sifneos, 1970), который характеризуется, по В. В. Николаевой [8], «бедностью языка в самоописаниях и общении»; трудностями в различении и описании эмоций, снижении способности к образному мышлению и тенденцией концентрировать внимание на внешних событиях, а не на внутреннем мире. Психосоматические заболевания подобные этому развиваются, помимо прочих причин, из-за «непроговоренности» внутренних конфликтов, переживаний, жизненных кризисов, разочарований.

Общепризнанно, что всякая исповедь имеет эффект душевного облегчения, время от времени возникает необходимость перехода от молчаливого терпения к доверенному раскрытию, к приобщению Другого к нашим мыслям, чувствам, к нашим частным состояниям. Выразить чувство, которое постоянно тревожит, беспокоит, вносит сумятицу в мысли, не дает возможности спокойно существовать, означает обретение потерянной внутренней свободы, радости жизни. В результате исповеди появляется ощущение легкости, восторг обновления и обретается освобождение от сердечной смуты.

Исповедь, таким образом, содержит элемент катарсиса. Уже сама возможность выговориться перед объективным и понимающим человеком оказывает оздоровляющий эффект. Страдающий избавляется от некоторых неясных негативных ощущений, исповедь направляет мыслительный поток из подсознания в сознание и словно освещает этот путь; она помогает человеку увидеть свои проблемы в ясном свете объективной реальности. Исповедаться можно не только реально существующему собеседнику, но и виртуальному (удаленному).

Разговор помогает человеку совершить усилие, чтобы увидеть зачастую правду о самом себе, дает возможность выговорить правду своих чувств, которая тщательно скрывалась от окружающих и от самого себя. Решающее значение при этом имеет стремление консультанта помочь найти нужные слова для выражения душевной боли, разрушающей гармонию существования клиента.

В этом смысле искренняя беседа носит исповедальный характер, это всегда разговор о жизни и судьбе. Искренняя беседа всегда содержит в себе возможность катарсиса. Она зиждется на абсолютной открытости и абсолютном доверии, возможности открыть себя для Другого, «выплеснуть» свои переживания. А для этого, консультанту, прежде всего, необходимо заслужить это доверие, «поймать волну» речи клиента, осознать ее глубину, понять и принять эмоции и смыслы.

Известно, что человек может сознательно управлять собой, своей судьбой, мышлением и эмоциями. Люди не являются «жертвами» своих эмоций или страстей. Они создают эмоции и смыслы, чтобы помочь себе в достижении своих целей. Очевидно, поэтому человек способен и на глубокий анализ своих проблем, и на пересоздание своей жизни, и на проектирование нового жизненного пути, и на управление своими эмоциями через *осознание и осмысление* [9]. В этом клиенту ДТД (прежде всего, ребенку и подростку, впервые столкнувшимися с смысложиз-

ненными проблемами) должен помочь консультант ДТД.

В настоящее время происходит становление нарративной психологии. В нарративной психологии проводится аналогия между пониманием текста и пониманием человеком самого себя, собственного поведения и событий своей жизни. Рассказываемые истории о жизненных событиях в русле нарративной психологии и терапии называются нарративами («narrative» – повествующий или рассказ). Как понятие «нарратив» понимается различно, как рассказ о событиях жизни; тематически единая сюжетная линия, охватывающая единый жизненный путь человека; либо как (с лингвистической точки зрения) один из способов репрезентации прошлого опыта. Наши собственные повествования через осознание, осмысление и понимание помогают общению с другими людьми, улучшают настроение, способствуют психологическому совершенствованию, регулируют эмоционально-смысловую сферу.

С точки зрения нарративной психологии человеческое Я обладает повествовательным характером. Таким образом, идентичность Я существует в форме жизненных историй, а нарративы придают целостность разрозненному опыту. В основании нарративной психологии лежит положение о том, что все люди по своей природе – рассказчики. Рассказывая о себе, своем поведении, поступках, человек выделяет в жизненном потоке события своего прошлого и старается по-новому увидеть их. Тем самым реконструируются прошлые события, воссоздается история, образно говоря, рисуются картины человеческого бытия. Следует отметить, что нарративный подход близок культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, которая развивалась его учениками и последователями. Эти подходы сближает представление о принципиальной опосредованности психологических явлений социально-культурным, языковым (дискурсивным) контекстом. На этой основе синтез нарративной психологии и культурно-исторической парадигмы представляется перспективным.

Нарративная психология постулирует, что жизнь конструируется через истории, которые мы рассказываем или разыгрываем о себе другим людям, и, изменяя эти истории, мы меняем нашу жизнь. Таким образом, автор становится главным героем своего романа и сам себя отправляет в светлое будущее. Не об этом ли пишет А. Френо в стихотворении «Благосклонность» (перевод М. Ваксмахера): «Жизнь идет, куда я хочу. / Я вывожу ее погулять…».

А. Ф. Лосев [6] пишет об этом так: «Надо стать выше жизни; надо возвыситься над этой … липкой, вязкой, тягучей, тестообразной стихией жизни; надо быть зрячим, а не слепым; надо действовать, а не быть объектом действия; надо строить жизнь, а не жить, чтобы жизнь тобою строила черт знает что». «Выправление пути жизни» – великая миссия нарративной психологии и работающего в ее русле (разделяющего идеи) консультанта ДТД.

Осознание, осмысление и понимание проблем происходит во время *рефлексии*. Наиболее эффективный механизм формирования субъектности связан с воздействием на рефлексивные структуры сознания. С. Л. Рубинштейн выявил два базовых способа существования человека как субъекта жизни:

1) первый способ представляет собой жизнь, не выходящую за пределы непосредственных связей, в которых живет человек (его можно назвать реактивным способом существования);

2) второй способ связан с появлением рефлексии. При этом сознание выступает как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее для суждения о ней (это рефлексивный способ существования).

В современном изменяющемся обществе наиболее актуален второй способ существования человека как субъекта жизни. Самая важная психологическая проблема современного общества – проблема стимулирования и поддержки рефлексивного способа существования человека. В. Е. Лепский [5] в контексте рефлексивного подхода выделяет следующую схему развития личности, которая включает следующие процедуры:

1) фиксация разрыва ранее сложившейся жизнедеятельности – формирование состояния готовности к принятию новых форм жизнедеятельности через осознание того, что надо что-то менять и жить иначе;

2) актуализация рефлексии как единственной возможности самому создать, осознанно выбрать новую форму жизнедеятельности, а также организовать (возможно с помощью извне) процесс перехода к ней;

3) рефлексивная кооперация – поддержка субъекта, совершившего «рефлексивный выход» за пределы сложившейся жизнедеятельности, выход в рефлексивную позицию.

В этих подходах заключена ведущая ориентация на обеспечение свободы личности в понимании своих проблем, а не навязывание человеку советов и рекомендаций. Таким образом, человек становится подлинным субъектом своей жизнедеятельности, кроме того, он и сам развивается. Диалогичное второе Я – это наша рефлексивность, которая может повлиять на наши смыслы. Рефлексивность делает смысл не только идеальной моделью, но и наполняет его конкретным, бытийным содержанием. Рефлексивность в диалоге способствует созданию новых смыслов.

Актуализация рефлексии, которая происходит в ходе телефонной беседы консультанта и клиента, стимулирует переход с реактивного способа существования на рефлексивный или закрепляет рефлексивный способ жизнедеятельности, оснащая субъекта новыми средствами.

Ф. Е. Василюк [1] пишет: «Человеческое слово обладает таинственной возможностью быть формой, способной впитать в себя *переживание* и хранить его без искажения и без потери его жизненности, быть «живоносной» формой переживания». Необходимо личное участие человека, чтобы понять смысл красоты, любви или других понятий, известных как ценности жизни. Невозможно познать человека с помощью научного анализа и формул. Понимание как участие, как переживание – вот истинный путь познания. Переживание действует, как минимум, на двух уровнях: уровне эмоций и уровне смыслов.

При анализе положений психологической теории эмоций невозможно не учитывать такие «единицы» эмоционального процесса как со-чувствие и со-переживание. Приставка «со-» обозначает единение как минимум двух сторон, заключает призыв к совместным действиям, состояниям и чувствам. Отсюда рождается определение со-чувствия и со-переживания: со-чувствие – это, возникающий в состоянии эквивалентности совместный творческий душевный труд чувств. Со-переживание можно определить как ряд моментов со-чувствия, логически развивающихся в пространстве-времени параллельно у субъектов диалога: клиента и консультанта. Если логика чувств клиента совпадает с логикой чувств консультанта в каждом моменте сочувствия, можно говорить о сопереживании.

Сопереживание выражает специфически эмоциональное отношение к клиенту и подразумевает разные степени сочувствия. Необходимым условием подлинности сопереживания должна быть вера воспринимающего в слова клиента. Сопереживание консультанта находит соответствие себе, своему опыту, своим волнениям, тревогам, своим богатствам эмоциональной памяти и всей психической жиз-

ни. Когда такое соответствие находится, то сопереживание клиенту сливается с удивительно отстраненным сопереживанием самому себе, что дает наиболее сильный эмоциональный эффект.

Последствия рефлексии при восприятии речи переживаются как «чувство», но фактически мы имеем дело не с чувством, а со значащим переживанием; оно является значащим потому, что переживается не чувство и тем более не эмоция: предметом переживания является смысл. Было бы неверным предполагать, что сопереживание – это эмоции, оторванные от мысли и смыслов. Предметом работы переживания по Ф. Е. Василюку является смысл. Через преживание смысл изменяется, преобразовывается, обретается. Переживание является работой, несет функцию смысловой переработки. «Переживание обращено на самого человека, на его внутренний мир, мир его смыслов», – пишет Ф. Е. Василюк [2].

Мысль предшествует слову, но ее вербализация – это не механический процесс, это не просто «обработка» мысли, а ее пересоздание в новом качестве. Через переживание, основанном на изменении ценностно-смысловой организации личности, происходит, по Д. А. Леонтьеву [4], реализация процесса обогащения и усложнения смысловой перспективы личности.

Для переживающего человека непереносимо ощущение одиночества, ему необходимо присутствие Другого. Именно поэтому переживание является *диалогичным* и с внутренней стороны, и с внешней. Внешне – для подтверждения солидарности, эмоциональной близости, поддержки и т. д., внутренне – для выражения адресности, чтобы прояснить к кому апеллируем. «Человеческое переживание – диалогично, адресовано, оно внутренне обращено к кому-то, и всегда можно с той или другой степенью точности обнаружить и адресат переживания, и его жанр – жалоба ли это, крик о помощи, отмщение, благодарность, обвинение и т. д.», – пишет Ф. Е. Василюк [3], о диалогичности переживания.

Личность развивается там, где организовано общение, и появляется возможность проявить себя через отношение к окружающим людям и миру. При формировании системы ценностей человек получает огромное количество информации именно посредством общения. Общение играет значительную роль в становлении системы ценностных ориентаций, а значит, определяет структуру личности в ее единстве. Фактор общения как свободного диалога равноправных личностей – один из ключевых моментов развития личности. Расширение индивидуального сознания посредством обретения нового опыта и образует собственно вектор личностного развития. Воспринимая Другого в диалоге как равного партнера по общению, человек личностно развивается посредством освоения нового опыта. Поток коммуникативных сообщений формирует информационную, эмоциональную и смысловую среду общения, стимулируя клиента к выходу на плодотворный для него контакт.

Диалогическая парадигма активно занимает свои позиции. Консультант ДТД должен стать человеком, с которым хочется говорить: не только решать проблемы и находить выходы из сложных ситуаций, но и поделиться сокровенным, исповедоваться, рассуждать о Душе, Духе и смыслах жизни. Гуманитарии, которые работают со Словом – не только писатели, журналисты, филологи и др., психологи, психотерапевты, консультанты ДТД должны быть со Словом «на ты», для них это все: и среда обитания, и источник вдохновения, и источник профессионального удовлетворения. Достичь гармонии в общении с клиентом для консультанта ДТД нелегко, для этого требуются усилия обеих сторон, но главным действующим лицом этого процесса всегда остается консультант, владеющий живой эмоционально и смыслово насыщенной речью.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Василюк Ф. Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования). – М., 2005. – С. 51.

2. Там же. – С. 11.

3. Там же. – С. 45-46.

4. Леонтьев Д. А. Введение в психологию искусства. – М., 1998. – С. 99.

5. Лепский В. Е. Субъектно-ориентированная парадигма СМИ: гармония информационной безопасности и развития России // Информационная и психологическая безопасность в СМИ: В 2-х т. – Т. 1: Телевизионные и рекламные коммуникации. – М., 2002. – С. 26.

6. Лосев А. Ф. Жизнь (Повести, рассказы, письма). – СПб, 1993. – С. 67.

7. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. Семиотические исследования по теории искусства. – Л., 1970. – С. 15.

8. Николаева В. В. О психологической природе алекситимии // Телесность человека: междисциплинарные исследования. – М., 1993. – С. 84-93.

9. Оганесян Н. Т. Поэтическое творчество как средство самоактуализации и самореализации личности [Текст] / Н. Т. Оганесян // Акмеология (Научно-практический журнал). – 2010. – № 2. – С. 78-89.

10. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. – М., 1978. – С. 143.

11. Флоренский П. А. У водоразделов мысли. Ч. I. – М., 1990. – С. 252.

12. Хачатурян С. Д. Психологические условия эффективности функционирования «Телефонов Доверия»: Учебно-методическое пособие. – Владимир, 2000. – С. 47.

ПРАВОСЛАВНЫЙ СВЯТО-ТИХОНОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
г. МОСКВА

УДК 159.9
ББК 88.522
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

ТРАНСПЕРСОНАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ – – ДВИГАТЕЛЬ «ДУХА ВРЕМЕНИ»

Кандидат богословия Э. Г. Попов [Иеромонах Максим]

Статья посвящена проблеме формирования нового типа сознания человечества во второй половине XX века в соответствии с идеями «духа времени». В статье рассматривается влияние процесса глобализации на формирование новых жизненных ценностей в области культуры, психологии и религии. Особенное внимание уделяется роли духовности во многих сферах жизни человечества. Новым представляется взгляд на данную проблему с позиций трудов святых отцов Сербской Православной Церкви.

Ключевые слова
Дух времени, трансперсональная психология, религия, духовность, культура, жизненные ценности, православие

Основы современной глобализации, которая в настоящее время набирает темп и губит миллионы душ человеческих во всем мире, закладывались уже в первой половине XX века. Не изменилась принципиальная позиция князя тьмы к миру по отношению к прошлому веку. Только козни лукавого стали более коварными и изощренными. Продолжается популяризация и внедрение оккультных теорий и практик, появились новые религиозные движения, сатанинские и демонические культы, новые направления в психологии и психотерапии «размывают» понятие духовности, происходит создание новой, беспринципной в отношении духовности и нравственности культуры.

Одним из важных достижений второй половины XX века является создание трансперсональной психологии, оказавшей значительное влияние на формирование процесса глобализации во всём мире. Ключевой момент успешного проведения глобализации – трансформация сознания человечества.

В *психологии* была сделана попытка создания новой научной парадигмы трансперсональной психологии. Основы этой парадигмы были заложены в концепции «психосинтеза» Р. Ассоджиоли, выдвинутой еще в 1927 г. Отметим некоторые положения, вытекающие из предложенной парадигмы:

1) идеи трансперсональной психологии предлагают выход за пределы личностного «Эго», формирование принципиально иных – всемирных и вселенских, вне временных трансличностных идентификаций;

2) сознание постулируется как единственная реальность, составляющая пер-

вичный и нередуцируемый атрибут существования;

3) предлагается новая картина мироздания, основанная на концепции сознании;

4) добро и зло – составные и равноценные части творения, абсолютных критериев добра и зла не существует;

5) предлагается новая модель духовности и проект религии «будущего».

Оценка духовной составляющей трансперсональной психологии – основа нового взгляда на роль трансперсональной психологии в формировании идей глобализации с позиции трудов архимандрита Иустина (Поповича), который ещё в 1924 г. вводит термин «дух времени». Он поясняет, что во главе современного мира стоит божество под названием «дух времени». Прп. Иустин пишет: «Дух времени нашего – тонкий соблазн нынешних дней; под этой маркой продается фальсификат прогресса, просвещения, цивилизации, культуры. Поэтому сегодня более, чем когда бы то ни было нужно иметь дар различения духов (1 Ин. 4:1), дар православный, дар подвижнический, чтобы человек несоблазненный мог пробиваться сквозь ужасный хаос нашей современности» [4]. Трансперсональная психология является ярким примером фальсификата науки. Доказано, что трансперсональное знание не является научным [7. С. 38-43].

Ряд авторов пишут о подготовке нового мирового порядка на всех уровнях. В частности А. А. Гостев подчеркивает, что новое – сетевое общество предполагает коренную реорганизацию управления мировым сообществом. Это становится возможным только за счёт владения всей информацией о населении, позволяющее сделать психоманипулирование людьми неограниченным [1. С. 379]. Примерами такого рода в настоящее время могут служить следующие формы управления и манипулирования социумом: влияние знаковых систем на человека как средства власти, использование зрительных образов в совокупности с текстом и числами [6. С. 99]; сознательное стирание грани между жизнью и спектаклем, смешение реальности и спектакля с воздействием через насилие [6. С. 192-193].

Для достижения вселенских целей, связанных с закабалением всего человечества, широко используются возможности культуры, в частности искусства, и психологии. Создание «медиареальности» подчеркивает все возрастающие возможности научно-технического прогресса, не нуждающегося с точки зрения секулярного сознания, в помощи Божией. Для этой категории людей возможность использования различных психотехник изменения сознания приводит к отказу от религиозного мировоззрения и нравственных ценностей.

В научной среде существует более ста определений термина «сознание». Определение прп. Иустина даёт совершенно другой подход к теме сознания человека: «Человеческое сознание имеет в себе нечто божественное. Оно настолько таинственно и загадочно в своей непосредственной данности, что его никто меньший Бога не мог дать его человеку. В своей самой внутренней сути человеческое самосознание – это Бого-сознание. Ибо сознание, в сущности, – это дар Божий человеку. Человек не мог бы осознавать себя, если бы это не было ему дано от Бога» [5. С. 343-344]. Поэтому человек, только используя сознание как дар Божий, в состоянии определить «дух времени» и сохранить себя как личность. Дух времени «…содержит в себе все противоречия современной жизни: культуру и цивилизацию, философию и науку <…> Но что самое страшное в этом – систематически организованное восстание против человеческой личности» [4]. Трансперсональная психология допускает размывание границ личности при растворении в Абсолютном Сознании.

Трансперсональная психология претендует на новые представления о *духов-*

ности, предлагает идею религии «будущего». При этом особое значение уделяется психологическому и эзотерическому знанию. Задача спасения души человека в трансперсональной психологии не стоит, потому что она там не имеет смысла. Душа заменяется психикой, религия становится частной формой измененных состояний сознания. Свт. Николай Сербский показывает на примере Индии, что необходимо знать человеку о спасении: «Нет, не куча знаний, какими бы ни были они большими, глубокими и блестящими; вовсе не они нужны, а лишь простая детская вера в Бога, Сына Божия, в Мессию и Проводника» [9]. Также можно сказать и о современном человеке. Владыка Николай как глубокий знаток «духа времени», на примере Индии показывает духовную сущность восточных учений.

Трансперсональная психология, привлекавшая к себе внимание с момента её образования благими намерениями в области науки, культуры, психотерапии и даже духовности, не смогла избежать поражения оккультизмом и сатанизмом, которые сразу были заложены в её фундамент. Это подтверждается картографией сознания, разработанной С. Грофом, которая претендует на то, что даёт возможность наиболее полного описания психических состояний человека, включая религиозные, мистические и паранормальные феномены. Подобная картография является необходимым инструментом контроля и влияния на сознание человека. Ряд трансперсональных переживаний (океанической сексуальности, суицида, ритуала Черной мессы, Шабаша ведьм) носит откровенно богохульный и сатанинский характер [7. С. 102].

Так называемая парадигма трансперсональной психологии предлагает новую модель мироустроения, в которой зло изначально закладывалось создателем, т. е. Абсолютным Сознанием. Понятия зла и добра равнозначны, нет критериев нравственности. Человек загнан в угол: архетипические принципы – добро, нейтральное и зло – представляют собой неотъемлемую часть творения, они же – обязательные элементы космической игры. По этой причине зло удалить из устройства Вселенной невозможно [2. С. 126].

Один из основателей трансперсональной психологии, С. Гроф, открыто признает, что ряд событий из его профессиональной деятельности и личной жизни послужили основой для отказа от материалистического подхода и принятия восточных философских и мистических учений в качестве картины окружающего его мира [7. С. 104]. Это подтверждается тем, что он в течение восьми лет имел общение, духовное руководство и принял шактипат (посвящение) у индуса-гуру Свами Муктананда. С. Гроф особенно отмечает тот пласт игры с сознанием, который представлял гуру Свами. Также существенное внимание он уделяет переживаниям реинкарнации при описании практик трансперсональной психологии психотерапии. Не зря понятие «духовность», предложенное С. Грофом, размыто и охватывает множество аспектов кроме религиозности.

Основатели и пропагандисты трансперсональной психологии не желают говорить не только о христианстве, а вообще о мировых религиях. Понятие религиозной веры ими не рассматривается. Зато изучаются и применяются знания из восточных практик оккультного содержания, которые позволяют быстро ввести человека в измененное состояние сознания. Свт. Николай Сербский особое внимание уделяет проблеме индуизма. Он говорит: «И сатана, враг Христов, день и ночь кричит на всех языческих языках и во всех языческих университетах: Не вера, а знание. А это знание, это индийское «жнани» не означает ничего другого, кроме уравнивания добра и зла, равноправия Брамы и Шивы, Бога и дьявола. Это – осуществление сказанного пророком Иезекиилем о язычниках: «Не отделяют святого от несвятого и не указывают различия

между чистым и нечистым» (Иез. 22:26)» [10]. Работа святителя, написанная в период 1941-1942 гг., является актуальной и по настоящее время.

По словам С. Грофа, миром управляют матрицы, то есть, некоторая форма Абсолютного Сознания. Это положение вполне объясняет следующий характерный пример фальсификата прогресса – демонизацию общества, как форму ложного понимания религиозной «свободы», которая способствует духовному и нравственному разложению молодёжи, уводит её от Бога. Формы и методы демонизации приобретают всё более явно выраженный и неприкрытый характер. Свт. Николай Сербский и здесь поясняет ситуацию: никто не восстает против иных религий и на их основателей. Антихристы наших дней молча проходят мимо других верований, созданных не Богом, а людьми. Они направляют свои стрелы только на Церковь Христову, которая есть «столп и утверждение истины» [12. С. 60].

Духовный принцип служения *искусства и культуры* – во спасение или к погибели человека – однозначно определил свт. Николай Сербский: «Все искусство и вся культура могут быть на службе лжи так же, как и истине, на службе сатане, так же, как и Богу. Все искусство и вся культура до Христа служили сатане. <…> искусство и вся культура любой эпохи ценность имеют не сами по себе, а по божеству, которому они служат» [10].

Многие из «новаторских» идей трансперсональной психологии уже нашли реальное воплощение в современной музыке и кинематографе. Так, например, в фильмах «Матрица», «Аватар», «Сумерки», как и в других произведениях современности, чётко прослеживаются три темы:

1) во главе мира стоит зло в любой его форме;

2) требуется разработка и создание искусственного интеллекта;

3) необходим поиск ключа к человеческому сознанию для управления миром.

Результаты практической деятельности трансперсональной психологии являются основанием для построения новой идеологии управления миром в контексте глобализации и построения единого мира во главе с антихристом. На базе трансперсональной психологии отрабатываются методики трансформации сознания через изменённые состояния сознания, создаются разные формы воздействия на психику человека и нарабатывается инструментарий психологических методов управления сознанием.

Повсеместное распространение фальсификата культуры стало возможным благодаря оскудению духовности, тяги человечества к потребительскому отношению к материальному миру, вовлечению в широкомасштабную игру нового мистического знания, возможности участия в этой игре каждого желающего, приобретение новых способностей и утверждение себя в социуме.

Представители науки, занимающиеся исследованием современной культуры в её различных аспектах считают, что развитие средств массовой коммуникации обеспечило возможность для смешения и унификации самых различных культур, религий и создания на этой основе «постмодернистской» и эклектичной медиарелигиозности [11]. СМИ дают возможность просто манипулировать информацией на религиозную тему, используя материалы из опыта как мировых религий, так и оккультного, эзотерического и сектантского толка.

Современный человек, устремившийся в измененные состояния сознания, и увлечённый эзотерикой Востока, не пытается подумать о том, какой культурно-религиозный фальсификат ему предлагает практики трансперсональной психологии. Свт. Николай Сербский поясняет ситуацию: «Человек должен восхищаться величественными пагодами в Индии, пирамидами и храмами в Мемфисе и Карнаке,

святилищами в Ассирии и Элладе <…> Но человек должен заплакать от досады и стыда, когда слышит, кому эти святилища посвящены. Змеям и крокодилам, обезьянам и быкам, фантазиям и басням» [10].

Свт. Игнатий Брянчанинов показывает однозначное условие повреждения первых людей в духовном плане: «Падение человека совершилось при посредстве деятельного, опытного познания зла, в усвоении себе зла» [3. С. 354]. Падение современного человека продолжается по тем же законам, которые известны от основания христианства, только при более утончённых и изощрённых происках лукавого. Ситуация усугубляется тем, что формы измененных состояний сознания, выбираемые человеком в современной культуре, не регламентируются нормами поведения.

Для массовой культуры характерно несерьезное отношение к религиозным традициям, которые оцениваются как внешний, стилевой, необязательный комплекс идей и ритуалов, которые возможно «перетасовывать» в различном порядке [11].

Ю. В. Рыжов пишет о том, что современное массовое общество справедливо опасается неподконтрольного ему трансцендентного, но одна материальная реальность не может удовлетворить его растущих запросов. Он подчеркивает: «Выход найден в замещении трансцендентного виртуальным, и, в частности, традиционных религий – новой религиозностью. Именно виртуальная реальность – это важное средство для безболезненного перехода от чувственного типа культуры к культуре идеалистической, интегральной» [11]. При применении технологий виртуальной реальности не учитываются необратимые негативные последствия трансформации сознания и психики человека. Трансперсональная психология является одной из главных базовых площадок для создания виртуальной реальности.

Результаты фальсификата, предлагаемого человечеству «духом времени», уже проявляются в полную меру:

1) на социальном, экономическом и культурном уровнях государств происходит доминирование узкоэгоистических личных и групповых интересов;

2) большая часть современной мировой политической и экономической элиты понимает развитие цивилизации как неограниченное увеличение потребления благ «избранными» за счет обнищания большинства;

3) получить хорошее образование становится менее доступным;

4) происходит снижение уровня физического и психологического здоровья населения всех стран: депрессия, неврозы и посттравматические стрессовые расстройства становятся нормой; широкое распространение получают психосоматические заболевания;

5) институт семьи находится в глубочайшем кризисе.

Современное общество предлагает человеку множество путей совершенствования своих качеств для продвижения и утверждения в социуме. Другими словами, говоря, полным ходом идёт борьба за выживание, за место под солнцем. Свт. Николай Сербский призывает не поддаваться иллюзии, которую принято называть «борьбой за жизнь». Эти слова имеют смысл, если означают «борьба за Бога», иначе они бессмысленны. Кто нашел свою жизнь в Боге, для того не существует никакой борьбы за жизнь [8. с. 88].

Выводы:

– Дух времени – главная духовная характеристика современного мира.

– Деятельность трансперсональной психологии способствует разработке инструментария для трансформации человеческой психики под задачи современных управленческих структур.

– Современная западная массовая культура, используя такие принципы, как отказ от канонов, авторитетов, обращение к

игре, телесности и материальности, выполняет функцию негативной трансформации общества.

– Труды сербских святых отцов дают методологию сохранения человеческой цивилизации через духовность и православие.

– В трудах прп. Иустина (Поповича) предлагается новый взгляд на сознание, что может быть полезным для решения актуальных духовных и психологических проблем современности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гостев, А. А. Психология и метафизика образной сферы человека. – М.: Генезис, 2008. – 459 с.

2. Гроф, С. Духовный кризис: когда преобразование личности становится кризисом / С. Гроф [и др.]; пер. с англ. А. С. Ригина; под ред. С. Грофа, К. Грофа. – М.: Изд-во АСТ и др., 2000. – 285с.

3. Игнатий Брянчанинов, свт. Аскетические опыты: Книга вторая. – М.: Благовест, 2011. – 431 с.

4. Иустин (Попович), прп. О духе времени. (Электронный ресурс). – Режим доступа: http://www.golden-ship.ru/knigi/9/iustin_popovich_ODV.htm

5. Иустин (Попович), прп. Собрание творений. – Т. 1. / Перевод с серб. С. Фонова. – М.: Паломник, 2004. – 430 с.

6. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. – М.: Эксимо, 2004. – 831 с.

7. Максим (Попов Э. Г.), иеромонах. Анализ и критика внеконфессионального мистицизма как методологической основы трансперсональной психологии. Богословский аспект: монография / Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – 138 с.

8. Николай, свт. Сербский. Мысли о добре и зле / Перевод с серб. И. А. Чароты. – Минск: «Издательство Дмитрия Харченко», 2012. – 239 с.

9. Николай, свт. Сербский. Стеклянные глаза Индии. (Электронный ресурс). – Режим доступа: http://www.proprosvetlenie.ru/2011/09/blog-post_21.html

10. Николай, свт. Сербский. Феодул, или раб Божий. (Электронный ресурс). – Режим доступа: http://www.golden-ship.ru/load/n/nikolaj_velimirovich/feodul/294-1-0-1371

11. Рыжов Ю. В. Новая религиозность в современной культуре. АРД диссертации на соискание ученой степени доктора культурологи. – М., 2007. (Электронный ресурс). – Режим доступа: http://dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-kulturologiya/a59.php

12. Владика Никола. Жетве Господне. – Лио, 2008. – 67 с.

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

УДК 364.628
ББК 88.4
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ*

Кандидат психологических наук Е. Н. Руськина

В статье доказывается необходимость развития компетентности субъектов образования в области достижения психологической безопасности образовательной среды. Представлена авторская модель продуктивного решения проблемы, обоснована научная и практическая значимость ожидаемых результатов ее применения.Обоснована возможность применения новых дисциплин, направленных на углубление психологической подготовки студентов – будущих педагогов.

Ключевые слова
Психологическая безопасность субъекта образования, модель развития компетентности субъекта психологической безопасности, психологическая подготовка педагога

Современная образовательная среда, наряду с множеством факторов, способствующих всестороннему развитию личности, содержит целый ряд источников угрозы психологической безопасности, приносящих значительный ущерб субъекту образования, в первую очередь – учащемуся.

Как правило, опыт психологической защиты приобретается личностью стихийно: в результате многократного попадания под деструктивное влияние, анализа (часто неосознанного) поведения участников данных ситуаций, «подбора» наиболее эффективных способов реагирования, и т. д. Однако не каждый учащийся (не только школьник, но и студент) обладает необходимым жизненным опытом, может осознать и проанализировать ситуации деструктивного влияния, сделать необходимые выводы. Кроме того, часто ущерб от деструктивного влияния перекрывает всю значимость полученного опыта психологической защиты.

Также возможно целенаправленное обучение субъектов образования достижению психологической безопасности. «Данный способ свободен от недостатков, присущих стихийному развитию, и при соблюдении ряда условий» [1. С. 86] возможно достижение высокого уровня психологической защищенности учащихся от деструктивного влияния. Однако «в современных учебных заведениях не предус-

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

мотрено развитие психологической безопасности субъектов образования» [2. С. 79] и отсутствуют специалисты, способные к развитию учащихся как субъектов психологической безопасности.

В связи с этим закономерно возникновение двух взаимосвязанных задач: внедрения в учебный процесс образовательных учреждений дисциплин, способствующих развитию психологической безопасности учащихся, а также подготовки соответствующих психолого-педагогических кадров.

Для решения данных задач нами был разработан ряд дисциплин: «Основы психологической безопасности личности», «Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды», «Развитие психологической безопасности субъекта образования». В настоящее время данные дисциплины внедряются в учебный процесс ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» с целью подготовки психолого-педагогических кадров к решению проблемы достижения психологической безопасности субъекта образования.

В основе данных курсов лежит авторская технология формирования психологической безопасности субъекта образования, предполагающая развитие личности в трех основных направлениях: когнитивном, ценностно-смысловом и компетентностном.

Реализация когнитивного направления развития психологической безопасности учащегося включает его знакомство с феноменом психологической безопасности, стратегиями ее реализации, угрозами и рисками безопасности в условиях образовательного учреждения, личностными особенностями субъекта образования, способствующими и препятствующими эффективной защите от деструктивного влияния.

Осуществлениеданного направленияпроисходит в рамках курса «Основы психологической безопасности личности» в несколько этапов.

1. Проведение психологической диагностики уровня защищенности от деструктивного влияния.

2. Выявление исходного уровня знаний об основных положениях психологии безопасности субъекта образования.

3. Ознакомление студентов с основными теоретическими понятиями, структурой, основными источниками угрозы и стратегиями достижения психологической безопасности личности.

4. Повторная диагностика уровня защищенности учащихся и их знаний о возможностях достижения психологической безопасности в условиях образовательного процесса.

Реализация первого этапа теоретической подготовки студентов к достижению психологической безопасности происходит посредством применения методики «Оценка суггестивности» и анализа конкретных ситуаций из учебной деятельности.

В результате применения указанной диагностической методики было выявлено, что 45 % испытуемых имеют высокий уровень внушаемости, 42 % – средний, 13 % – низкий. Данные результаты свидетельствуют о достаточно высоком уровне податливости студентов влиянию, в том числе деструктивному.

Анализ студентами ситуаций из учебной деятельности, содержащих описание попыток оказания деструктивного влияния, выявил следующее:

– учащиеся демонстрируют низкий уровень знаний относительно угроз психологической безопасности образовательной среды;

– студенты владеют ограниченным арсеналом способов психологической защиты от нежелательного влияния, что способствует эскалации конфликтов, возникновению негативных эмоциональных состояний и снижению эффективности учебной деятельности.

На втором этапе развития у студентов когнитивной составляющей психологической безопасности нами был реализован авторский опросник, включающий вопро-

сы относительно основных понятий психологии безопасности, например: «Знаете ли вы, что такое психологическая безопасность личности?», «В чем специфика психологической безопасности в учебном заведении?», «Что может угрожать психическому здоровью учащегося?», и т. д.

В результате было выявлено, что студенты имеют представление о психологической безопасности субъекта образования, однако недооценивают последствия ее нарушения. Так, например, по мнению студентов, результатом нарушения психологической безопасности субъекта образования чаще всего бывают «плохое настроение» и «нежелание посещать учебное заведение».

В процессе ознакомления с основными положениями психологии безопасности личности студентами были проанализированы феномены психологической безопасности и защиты, выведено понятие психологического здоровья, выявлены основные источники угроз психологической безопасности в учебном заведении, изучены последствия оказания деструктивного влияния на субъект образования, предложены конкретные способы повышения уровня психологической безопасности учебного процесса.

Согласно результатам опроса и контрольного интернет-тестирования, проведенного среди студентов на заключительном этапе формирования когнитивной составляющей психологической безопасности, в результате освоения дисциплин психологического цикла повышается уровень их осведомленности в данной области.

Таким образом, нами было выявлено, что в результате освоения дисциплины «Основы психологической безопасности личности» студенты приобретают теоретические знания, необходимые для освоения последующих направлений формирования психологической безопасности субъекта образования.

Реализация направления ценностно-смысловой регуляции поведения учащегося в психологически опасной или потенциально опасной ситуации предполагает развитие у субъекта образования адекватного (соотнесенного с нравственными нормами) отношения к основным проблемам психологической безопасности образовательной среды, чувства ответственности за собственную психологическую безопасность и атмосферу психологической безопасности образовательного учреждения.

С целью развития «ценностной сферы педагога как субъекта образовательной среды, деятельность которого направлена на создание психологической безопасности в образовательной среде» [3. С. 143] разработана и внедряется в учебный процесс дисциплина «Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды».

Реализация данного направления планируется при помощи методов психологического просвещения (бесед на нравственные темы, оценки деструктивного влияния как негативного с нравственной точки зрения явления, поощрения правильных установок и т. д.), решения этико-психологических дилемм, обсуждения (кинофильмов, художественных текстов, учебных и жизненных ситуаций) и т. д.

Важнейшим и высшим уровнем развития психологической безопасности личности является уровень психологической компетентности [4]. Компетентностью субъекта в области психологической безопасности в условиях манипулятивного влияния мы называем личностное свойство, выражающее единство теоретической и практической готовности и возможности оснащать свою деятельность приемами нейтрализации и преодоления психологической опасности, создавать атмосферу психологической безопасности ближайшей социальной среда.

Формирование компетентности в области психологической безопасности предполагает овладение субъектами образования приемами распознавания источников прямой и косвенной психологической опасности, методами нейтрализации и

преодоления психологической опасности, создание в учебном заведении психологически безопасных условий максимально полного проявления и развития индивидуальности, развитие навыков самореализации компетентности субъекта психологической безопасности, формирование чувства психологической безопасности и причастности к созданию атмосферы психологической безопасности образовательного учреждения.

Реализация компетентностного направления формирования психологической безопасности студента планируется в 2014/15 учебном году в рамках дисциплины «Развитие психологической безопасности субъекта образования».

Осуществление данного направления основано на умениях и навыках, приобретенных на этапах достижения психологической осведомленности и ценностно-смысловой регуляции поведения; достигаетсяпосредством применения: упражнений (коррекционно-развивающих, тренинговых и игровых), активных методов обучения (тренингов ассертивности, личностного роста, коммуникативных навыков), обсуждений (кинофильмов, художественных текстов, учебных и жизненных ситуаций), методов «прививки установки» (Ф. Зимбардо [5]), «психологического самбо» (Е. В. Сидоренко [6]) и «повышения инструментальной гибкости» (Е. Л. Доценко [7]).

Ожидаемыми результатами освоения курсов «Основы психологической безопасности личности», «Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды», «Развитие психологической безопасности субъекта образования» студентами Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева являются: знание основ психологии безопасности и ее специфики в условиях образовательного процесса, знание структуры психологической безопасности личности, владение приемами распознания и нейтрализации угроз психологической безопасности личности, обладание высоким нравственным уровнем и культурой поведения в образовательном процессе. Главным же планируемым результатом освоения студентами указанных дисциплин является подготовка студентов – будущих психолого-педагогических кадров к формированию психологической безопасности учащихся, а также то, что в предстоящей профессиональной деятельности студенты будут обходиться без деструктивных способов воздействия на учащихся, чтобы не подвергать риску их психологическую безопасность и показывать пример доброжелательного поведения, повышая тем самым уровень психологической безопасности образовательной среды.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Руськина Е. Н. Возможности достижения психологической безопасности личности в условиях манипулятивного влияния // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4.

2. Варданян Ю. В., Руськина Е. Н.Субъектная и компетентностная обусловленность развития психологической безопасности в системе образования // Интеграция образования. – 2011. – № 1.

3. Вдовина Н. А. Модель развития профессионально-ценностных ориентаций субъекта психологической безопасности в образовательной среде // Российский научный журнал. – 2012. – № 1.

4. Савинова Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1.

5. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. – СПб., 2011.

6. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. – СПб., 2002.

7. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: Феномены, механизмы и защита. – М., 2003.

ДАГЕСТАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
РЕСПУБЛИКА ДАГЕСТАН, г. МАХАЧКАЛА

УДК 159.922.7
ББК 88.6
Педагогическая психология

ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТОВ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кандидат психологических наук М. М. Халидов
Г. М. Ибранова

В статье описываются результаты исследования адаптации пятиклассников к обучению в основном звене в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, а также в ней раскрываются закономерности преемственности обучения в начальной и основной школах с учетом особенностей формирования учебной деятельности учащихся.

Ключевые слова
Адаптация, подросток, стандарты второго поколения

Понятие адаптации (от латинского слова adapto – приспособляю) возникло в биологии и рассматривалось как приспособление строений и функций организма, его органов и клеток к условиям среды. Соответственно социальная адаптация рассматривается как приспособление индивида к условиям социальной среды, выступает одним из основных социально-психологических механизмов социализации личности, включающая в себя принятие индивидом социальной роли.

Значение социальной адаптации возрастает в условиях кардинальной смены деятельности и социального окружения, которая у учащихся пятых классов связана с новым составом класса и учителей и системой деятельности. При этом ситуация новизны выступает для школьника в той или иной степени тревожной, поскольку он переживает эмоциональный дискомфорт из-за неопределенности представлений о требованиях учителей, особенностях и условиях обучения, о ценностях и нормах поведения в коллективе класса и т. д. Такое состояние часто сопровождается внутренней напряженностью, затрудняя принятие как интеллектуальных, так и личностных решений, а длительное психическое напряжение может закончиться школьной дезадаптацией, когда ученик становится недисциплинированным, невнимательным, безответственным, начинает отставать в учебе, быстро утомляется и уже не хочет идти в школу.

Интенсивная учебная программа, новые требования учителей-предметников и родителей, разные кабинеты, утомление от перегрузок – в совокупности способны

вызвать у 5-классников страх перед школой, педагогами, снизить интерес к учению и успеваемости, увеличить тревожность и неадекватные поведенческие реакции, нарушить взаимоотношения со сверстниками, в результате чего теряется интерес к учению, ухудшается успеваемость.

Адекватное восприятие учащимся школьного окружения, успешное установление отношений с одноклассниками и учителями затрудняются, если у школьника высок уровень личной и школьной тревожности, также осложняет процесс учения, продуктивность работы на уроке и т.д. при этом важное значение приобретает процесс адаптации учащихся, которые недостаточно знают своих учителей, могут ошибиться в оценке их возможностей, успешной индивидуализации и дифференциации обучения. Поэтому учителям необходимо вовремя корректировать собственную педагогическую позицию относительно класса и отдельных учеников.

Независимо от того, в каких условиях начинается учебный год, процесс адаптации учащихся всегда имеет психологические и педагогические последствия, вследствие чего адаптационный период в школе состоит в том, чтобы обеспечить его естественное протекание и благополучные результаты.

Период обучения в 5 классе относят к подростковому возрасту, для которого характерны такие черты как: появление чувства взрослости, становление нового уровня самосознания, стремление утвердить свою самостоятельность, независимость, личностную автономность, потребность в освобождении от опеки и контроля; потребность в постоянной поддержке и принятии и другие. При этом возрастает тревожность, снижается работоспособность, повышается робость или напротив «развязность», проявляется неорганизованность и забывчивость, возникает чувство страха и неуверенности в ситуации несоответствия прежним достижениям или ожиданиям родителей. Следовательно, причинами неполной адаптации могут выступать: снижение успеваемости; невозможность соответствовать прежним результатам и требованиям родителей в системе оценок; проблемы в сфере общения, недовольство своим положением в коллективе сверстников; неудовлетворенность потребностей и желаний и другие. При этом успешно адаптируются школьники, которые ко времени поступления в среднее звено имеют достаточный уровень интеллектуального развития; умеют работать самостоятельно и планировать свои действия; контролируют свои действия с оцениванием результатов; способны строить взаимоотношения со сверстниками и взрослыми; готовы выдерживать эмоциональные нагрузки, поскольку обладают эмоциональной устойчивостью и т. д.

Педагогический коллектив НОУ СОШ «Возрождение» для адаптации учащихся к 5 классу в условиях внедрения ФГОС начального общего образования способствует:

– формированию умения учиться в новых условиях;

– развитию интересов, учебной мотивации и познавательной активности;

– развитие навыков сотрудничества со сверстниками, умения правильно и разносторонне сравнивать свои результаты с успешностью других;

– развитие ответственности и самостоятельности;

– развитию умений регулировать и контролировать эмоции и чувства.

Одним из важных направлений работы школьного психолога нами рассматривается сопровождение пятиклассников при переходе в среднее звено школы, по причине его сложности. При этом пятиклассникам предоставляется время, чтобы приспособиться, прижиться, адаптироваться к среде школы, а психологическое сопровождение предполагает психолого-педагогическую поддержку в новой

социально-педагогической ситуации; выявление трудностей, испытываемых детьми в обучении, поведении и психическом самочувствии; поддержка школьников, испытывающих трудности.

Проведенное психодиагностическое обследование учащихся 5-х классов НОУ СОШ «Возрождение» г. Махачкала, в котором приняло участие 33 человека (15 учащихся 5 «А» класса, 18 учащихся 5 «Б» класса) и было ориентированно на изучение степени и особенностей адаптации учащихся к социально-педагогическим условиям школы. В рамках исследования решались задачи: изучения школьной мотивации и познавательной активности учащихся; изучение развития познавательных процессов (внимание, память, мышление); выявление уровня актуального психоэмоционального состояния и комфортности обучения.

В рамках исследования применены диагностические методики: модифицированный вариант анкеты школьной мотивации Н. Г. Лускановой; корректурная проба, направленная на изучение внимания и темпа работы учащихся; 10 слов, направленная на изучение оперативной словесной памяти; аналогии, направленная на изучение словесно-логического мышления; тест школьной тревожности Филипса; методика получения обратной связи от учащихся 5-х классов В. Кореневской «Встреча».

Количественные и качественные данные, полученные в ходе обработки по компонентам показывают, что школьная мотивация и познавательная активность учащихся 5-х классов, которым предлагалось ответить на 10 вопросов анкеты Н. Г. Лускановой, выбирая из предлагаемых вариантов наиболее соответствующий им, распределилась по 3 основным уровням (табл. 1):

Таблица 1
Показатели школьной мотивации и познавательной активности

Уровень	Всего – 33 чел
Высокий уровень	11 чел. – 33,3%
Средний уровень	16 чел – 48,5%
Ниже среднего уровня	6 чел. – 18,2%

При этом высокий уровень развития имеют 11 человек (33,3% пятиклассников), у которых наблюдается положительное отношение к школе, есть познавательный мотив и стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Как правило, респонденты этой группы легко усваивают учебный материал, полнее овладевают программой, прилежны в учении; внимательно слушают и выполняют поручения учителя без внешнего контроля; проявляют интерес к самостоятельной работе по всем предметам; занимают благоприятное статусное положение в классе.

Средний уровень, характеризующий хорошую школьную мотивацию, наблюдается у 16 учащихся 5-х классов (48,5%), где школьники положительно относятся к школе; понимают учебный материал; усваивают основную в программу; самостоятельно решают типовые задачи; внимательны при выполнении заданий; сосредоточены на уроках, поручения выполняет; дружат со многими детьми в классе.

Развитие школьной мотивации ниже среднего уровня (6 человек – 18,2%), имеют положительное отношение к школе, где их привлекает внеучебная деятельность, достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем, и познавательные мотивы сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

По показателю развития познавательных процессов, характеризующих успешность адаптации к системе обучения наблюдается достаточное развитие познавательных процессов, и прежде всего внимания и памяти, а так же способности к словесно-логическим операциям (табл. 2).

Таблица 2

Показатели развития внимания

Уровень	**5 "А" – 15 чел.**	**5 "Б" – 18 чел**	**Всего – 33 чел**
Высокий	9 чел. - 60%	10 чел. – 55,5%	19 чел. – 57,6%
Средний	4 чел. – 26,7%	5 чел. – 27,8%	9 чел. – 27,3%
Низкий	2 чел. – 13,3%	3 чел. – 16,7%	5 чел. – 15,1%

Анализ результатов показывает, что у 57,6% пятиклассников наблюдается высокий уровень развития внимания, способность к высокой концентрации и устойчивому сосредоточению на учебной задаче, у 27,3 % респондентов преобладает средний уровень, и у 15,1% – низкий уровень развития внимания, для которых характерна отвлекаемость, трудность в сосредоточении, концентрации внимания на учебной задаче хотя бы 10-15 минут, они имеют высокую умственную утомляемость.

Большинство учащихся 5-классов (80% ребят) имеют высокий и средний уровень развития памяти (табл. 3), а опосредованная слуховая память является одной из наиболее благополучно сформированных и сильнейших функций развития пятиклассников.

Таблица 3

Показатели развития памяти

Уровень	5 "А" – 15 чел.	5 "Б" – 18 чел	Всего – 33 чел
Высокий	7 чел. – 46,7%	6 чел. – 33,3%	13 чел. – 39,4%
Средний	7 чел. – 46,7%	10 чел. – 55,5%	17 чел – 51,5%
Ниже среднего	1 чел. – 6,7%	2 чел. – 11,1%	3 чел. – 9,1%

По показателю развития словесно-логического мышления мы судим о способности делать умозаключения по аналогии с предлагаемым образцом, выполнение которого требует сформированности умения устанавливать логические связи и отношения между понятиями (табл. 4).

Таблица 4

Показатели развития словесно-логического мышления

Уровень	5 "А" – 15 чел.	5 "Б" – 18 чел	Всего – 33 чел
Высокий	7 чел. – 46,7%	9 чел. – 50%	16 чел. – 48,5%
Выше среднего	5 чел. 33,3%	4 чел. 22,2%	9 чел. 27,3%
Средний	2 чел. – 13,3%	4 чел. – 22,2%	6 чел. – 18,2%
Ниже среднего	1 чел. – 6,7%	1 чел. – 5,5%	2 чел. – 6,1%

Результаты показывают, что большинство пятиклассников (почти 76%) имеют высокий и выше среднего показатели развития мышления, средний наблюдается – у 18,2%, ниже среднего уровень развития мышления у 6,1% учащихся.

По показателю психоэмоциональное состояние учащихся 5-х классов, где исследовалась тревожность и ее наличие, свидетельствующие о сложностях адаптации, где высокий уровень является показателем дезадаптации школьника, психоэмоциональном неблагополучии, о наличии стрессового состояния у человека. Нами было проанализировано психоэмоциональное состояние пятиклассников как по общей тревожности в школе, так и по частным видам проявления школьной тревожности (табл. 5).

Обобщая полученные данные можно утверждать, что наибольшую тревогу у пятиклассников вызывают:

Таблица 5

Показатели тревожности

Фактор	5-е классы(%)
Общая тревожность	38
Фрустрация в потрсбности достижсния успсха	26
Страх самовыражения	16
Страх ситуации проверки знаний	28
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	11

– страх не соответствовать ожиданиям окружающих (26% пятиклассников), предполагающая ориентацию на значимость других в оценке результатов, поступков и мыслей, тревогу по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок;

– страх ситуации проверки знаний (28% пятиклассников), включающее негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений и возможностей;

– страх самовыражения (16% пятиклассников), проявляемый в негативном эмоциональном переживании ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Следует отметить низкую физиологическую сопротивляемость стрессу у 11% пятиклассников, связанную с особенностями психофизиологической организации ребенка, и снижающая приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера, повышающая вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

При качественном анализе всех факторов тревожности выделяются школьники, имеющие высокий уровень неблагополучия по большинству факторов, составляющие «группу риска» по неблагополучному психоэмоциональному состоянию. При этом для улучшения эмоционального отношения к школе и внутреннего состояния учащихся необходимо предъявлять к ним адекватные требования, которые они в состоянии выполнить без перенапряжения.

Особое внимание нужно уделить формированию правильного отношения детей к ошибкам, умению использовать их для лучшего понимания материала, что важно, поскольку именно «ориентированность на ошибку», которая нередко подкрепляется неправильным отношением взрослых как к недопустимому наказуемому явлению, является одной из основных форм школьной тревожности. При этом помощь педагогов должна быть направлена на укрепление уверенности в себе, выработку собственных критериев успешности, умения вести себя в трудных ситуациях, ситуациях неуспеха, что предполагает помощь в выработке индивидуальных моделей, обсуждение возможных трудностей, обучение конструктивным способам поведения и т. д.

По показателю комфортность обучения анализировались: отношение к учебным предметам и самочувствие на уроках. При этом для диагностики показателя пятиклассникам предлагалось выразить свое отношение к предметам: математика, русский язык, литература, биология, история, иностранный язык, технология, ИЗО, физкультура и музыка, которые нужно было оценить как «нравится», «нормально/нейтрально», «не нравится», обозначив отношение с помощью значков «плюс», «ноль», «минус» соответственно.

Обобщая полученные данные следует вывод о том, что:

– более 70% учащихся 5-х классов имеют положительное отношение к математике, литература, биология, техноло-

гии, ИЗО и физической культуре;

– положительное и нейтральное отношения преобладают к таким предметам, как русский язык, история, иностранному языку и музыке. В целом можно сказать, что у пятиклассников преобладает нейтрально-положительное отношение к учебным предметам.

По показателю самочувствие на уроках учащимся было предложено ответить на вопрос «Как ты чувствуешь себя на уроке?» ответами «хорошо», «нормально», «плохо». Итоги по самочувствию пятиклассников на уроках, уточнялись с позиций:

комфортности самочувствия (более 75%) наблюдается на математике, технологии, ИЗО и физкультуре;

нормальное самочувствие (преобладание положительных и нейтральных выборов наблюдается на уроках русского языка, литературы, биологии, истории и музыки);

некомфортное (преобладание отрицательных выборов более чем у четверти пятиклассников) не наблюдалось ни на одном уроке.

Исходя из приведенных результатов диагностики комфортности обучения, следует вывод о том, что в целом учащиеся 5-х классов комфортно чувствуют себя на уроках, а причинами дезадаптация отдельных учеников являются внутренние проблемы и аспекты межличностного общения.

Изучение результатов исследования эмоционального состояния учащихся до уроков и в конце учебных занятий свидетельствует о том, что до и после уроков преобладает положительный эмоциональный фон. Причем, после уроков эмоциональное состояние улучшается по сравнению с началом уроков.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Безруких М. М., Ефимова С. П. Знаете ли вы своего ученика? – М.: Просвещение, 1991.

2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997.

3. Богданова М. В. Изучение особенностей адаптации пятиклассников к новым социально-педагогическим условиям обучения. – http://festival.1september.ru/articles/524392/

4. Глассер У. Школа без неудачников. – М.: Прогресс, 1991.

5. Иванова Н. В., Кузнецова М. П. Адаптационный период в школе: смысл, значение, опыт // Журн. практ. психолога. – 1997. – № 2.

6. Истратова О. Н., Эксакусто Т. В. Справочник психолога начальной школы. – Ростов-на-Дону, 2003.

7. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011.

8. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. – М.: Просвещение, 1993.

9. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1993.

10. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 2003.

11. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В.Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991.

12. Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2001. – №5.

13. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Просвещение, 1974.

РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
РЕСПУБЛИКА УКРАИНА, АВТОНОМНАЯ РЕСПУБЛИКА КРЫМ, г. ЯЛТА

УДК 37.018
ББК 74.262.21
Педагогика

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ СТОХАСТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Е. Д. Воробьева

Разработана и апробирована модель методической реализации формирования стохастических представлений у старшеклассников, которая представляет единство целей, содержания, средств и форм обучения для достижения поставленной цели. Согласно разработанной модели, методическая реализация стохастической линии осуществлялась в три этапа. На всех етапах апробированы методические рекомендации и дидактические материалы для учителей и учащихся, что позволило учащимся усваивать необходимые знания на высшем уровне, чем при традиционном обучении. Эффективность разработанной методики подтверждается ее внедрением в учебный процесс и положительными результатами педагогического эксперимента.

Ключевые слова
Стохастические представления, профильное обучение, педагогические условия, экспериментальная проверка методики

Исследование посвящено проблеме формирования стохастических представлений у старшеклассников на уроках математики в классах социально-гуманитарного направления. Проанализировано состояние исследования проблемы в научно-педагогической литературе. Актуальность проблемы обусловлена противоречиями между объективной ролью математики, в частности ее вероятностно-статистической составляющей, в формировании конкурентоспособного выпускника социально-гуманитарного направления общеобразовательной школы и отсутствием именно в школе такой методической системы обучения математике, которая демонстрировала бы эту роль и учила эффективно использовать соответствующие методы, математическое мышление в их будущей профессии, экономической, политической, духовно-моральной, семейно-хозяйственной деятельности; между знаниями о мире случайного, о закономерностях в нем или их отсутствием, полученных до изучения стохастики в процессе индивидуальной жизнедеятельности и отсутствием целенаправленной учебной работы относительно систематизации соответствующих знаний; между новой вероятностно-статистической линией и традиционными содержательными линиями школьной математики в классах социально-гуманитарного направления.

Разработаны теоретические основы вероятностно-статистической содержатель-

но-методической линии школьного курса математики. Уточнена цель изучения элементов стохастики в школе. Выдвинуты и обоснованы принципы построения вероятностно-статистической содержательно-методической линии: принципы прикладной направленности, интегративности, межнаучности, перманентности, создания, миропонимания. Реализация этих принципов обеспечивает достижение поставленнях целей обучения стохастике учащихся старших классов социально-гуманитарного направления.

Представлены концепция формирования стохастических представлений у учащихся и концепция построения новой содержательно-методической линии. Выделены составляющие новой содержательно-методической линии (статистическая, вероятностная, комбинаторная), взаимосвязь которых обеспечивает системность представлений о роли эмпирических средств и теоретических методов в познании явлений окружающего мира и их вероятностной структуры.

Разработано методическое обеспечение и определены педагогические условия повышения эффективности методического обеспечения реализации стохастической линии в старших классах социально-гуманитарного направления.

С целью определения эффективности предложенной методической системы был проведен педагогический эксперимент, который проводился в три этапа. На первом – констатирующем этапе – проводился анализ существующих методик обучения математике в старших классах, теоретического и практического материала из школьного курса математики; исследовались критерии определения сформированности у учащихся статистического мышления и проверки наличия ряда способностей (способность к постановке новых проблем, к действиям в уме, способность к анализу, к переносу опыта решения на другие задачи, к критической проверке и сортировке информации, к рефлексии, способность к предвидению, проницательность в поисках проблем и др.); изучались условия протекания индивидуального мышления, мышления в диалоге группового творчества старшеклассников при решении нестандартных задач; определялись индивидуально-личностные, социальные, перцептивные, психофизиологические, характерологические, мотивационные, адаптивные и другие факторы влияния на процесс развития стохастических компонентов в мышлении учащихся; проверялась на практике действенность теории о структуре творческого мыслительного процесса, о механизмах регуляции процесса продуцирования идей; оценивались стохастические возможности старшеклассников на основе анализа анкетного материала, оценочных шкал, данных наблюдений и критериально-ориентировочного тестирования.

Анализ результатов проведения констатирующего этапа педагогического эксперимента позволил сделать выводы о невысоком уровне сформированности у старшеклассников стохастического мышления, о наличии у учащихся затруднений при решении задач-проблем, задач с прикладным содержанием, нестандартных и творческих задач, на построение моделей различных объектов и явлений, упражнений на обработку результатов протекания определенных процессов.

Во время поискового этапа педагогического эксперимента анализировались пути и направления совершенствования процесса развития стохастического мышления учащихся при обучении математике в старшей средней школе; изучался опыт ученых и педагогов по активизации стохастической деятельности учащихся, воспитания креативных моментов в мышлении школьников, развития заложенных природой творческих задатков и способностей учащихся; проводился анализ на пригодность и адаптируемость к школьному учебному процессу различных компьютерно-ориентированных средств,

предназначенных для поддержки учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики, а также прогнозировался их влияние на развитие стохастического мышления школьников; подбирался программный, тематический и практический материал для проведения экспериментального обучения и создавались конкретные компоненты методической системы развития стохастических способностей учащихся на уроках математических дисциплин на основе использования соответствующих прикладных программных средств – эти компоненты включают определенные изменения в образе представления учебного материала по некоторым темам математики, разнообразие методов и приемов обучения в связи с применением соответствующих компьютерных программ, а также значительное повышение интереса старшеклассников к изучению отдельных тем , при рассмотрении которых проводились эксперименты с компьютерными моделями математических объектов, компьютеризированные исследования известных из истории математики интересных фактов, утверждений, гипотез и др.

Целью формирующего этапа педагогического эксперимента было проверить на практике эффективность разработанных компонентов методической системы обучения, направленной на развитие у учащихся старших классов социально-гуманитарного направления стохастических моментов в мышлении при изучении математики, сравнить результаты и последствия учебно-познавательной деятельности учащихся, обучавшихся по традиционной методике, и тех, кто был задействован в экспериментальном обучении, в котором использовалась предлагаемая методика. Выбор экспериментальных и контрольных групп происходил случайным образом, а при проведении эксперимента выполнялись все требования по применению статистических методов обработки результатов педагогических исследований: все выборки были однородными и независимыми, а уроки в контрольных и экспериментальных группах отдельных школ проводились одним учителем [1-4]. Единственным отличием в обучении в экспериментальных и контрольных группах была методическая система обучения математике. Уроки в экспериментальных группах проводились с использованием методики, разработанной во время поискового этапа данного исследования, а в контрольных – по традиционной. Общее количество старшеклассников, обучавшихся по экспериментальной методике – 153 ученика, а контрольная функция экспериментальной деятельности осуществлялась при обучении 156 старшеклассников. Перед началом экспериментальной проверки предлагаемой методики в каждой из групп по результатам предварительных бесед с учителями, проведенного анкетирования, тестовых, диагностических и проверочных работ определялись процентные показатели количества учащихся, принадлежащих к трем основным уровням знаний. Оказалось, что в экспериментальных группах распределение произошло так: на среднем уровне зафиксировано 58 % (89 человек), на достаточном уровне – 35 % (53 ученика), а на высоком уровне – 7 % (11 учеников). В контрольных группах статистические данные оказались следующими: на среднем уровне – 60 % (94 ученика), на достаточном – 32 % (50 учеников), а на высоком – 8 % (12 учеников).

Чтобы убедиться в том, до начала экспериментального обучения контрольные и экспериментальные группы по количественным и качественным показателям знаний учащихся статистически одинаковы, была выдвинута гипотеза H_o, содержащая это утверждение. Проверка гипотезы осуществлялась, используя критерий $Ч^2$.

$$T_{эксп} = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \cdot \sum_{i=1}^{3} \frac{(n_1 \cdot O_{2i} - n_2 \cdot O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}}. \quad (1)$$

Выбрав уровень значимости $б$ = 0,05,

выполнив подсчеты значения статистики T по формуле (1) и сравнив его с критическим значением статистики $T_{крит}$, что находим в таблице с учетом степени свободы н = 2, получим:

$$T_{эксп} = \frac{1}{153 \cdot 156} \cdot \sum_{i=1}^{3} \frac{(153 \cdot O_{2i} - 156 \cdot O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}} =$$

$$= \frac{1}{153 \cdot 156} \cdot \left(\frac{(153 \cdot 94 - 156 \cdot 89)^2}{89 + 94} + \right.$$

$$\left. + \frac{(153 \cdot 50 - 156 \cdot 53)^2}{53 + 50} + \frac{(153 \cdot 12 - 156 \cdot 11)^2}{11 + 12} \right) =$$

$$= 0,2384 \rightarrow T_{эксп} < T_{крит.}$$

Поэтому нет причин считать гипотезу H_o противоречащей статистическим данным, а значит можно утверждать, что экспериментальные и контрольные группы, учащиеся из которых участвовали в эксперименте, статистически одинаковы. В процессе дальнейшего исследования со старшеклассниками экспериментальных групп проводились уроки по теории вероятностей и математической статистики по предлагаемой методике. Результаты экспериментального обучения проверялись по результатам проведения контрольных работ, в которых предполагалось решения четырех творческих задач по определенной математической теме.

Оценка результатов выполнения задач проводилась по многим критериям. Поскольку задачи подбирались различной сложности, а также такие, решения которых можно было осуществлять несколькими методами, то успешное решение определенной задачи к суммарному количеству придавало разное количество баллов. Отдельные баллы добавлялись учащимся за использование рационального метода решения. По отдельным шкалам оценивались также оригинальные методы решения и условия творческих задач, которые старшеклассники придумывали сами. Наибольшее количество баллов, которое могли получить учащиеся за письменную часть контрольной работы – 65 баллов. Защита контрольных работ проходил в устной форме. При этом ученики получали отдельные вопросы, ответы на которые позволяли определить сформированность у учащихся навыков переноса опыта решения на другие задачи, быстрого преодоления «смысловых расстояний». Определялся также уровень развития у учащихся проницательности в поисках проблем, способности легко формулировать понятия, правильно предсказывать ответы, быстро генерировать идеи. Устная защита контрольных работ в лучшем ее протекании могла добавить к итоговому баллу еще 15 баллов. Таким образом, окончательный итоговый балл учащихся за выполненную контрольную работу находился в пределах от 0 до 80 баллов. Результаты проведения контрольной работы представлены в таблице 1, в которой в первом столбце содержится интервальный ряд полученных учащимися баллов, во втором и третьем столбцах соответственно суммарное количество учащихся из экспериментальных и контрольных групп, которые получили сумму баллов из соответствующего интервала.

Для анализа полученных статистических данных применим критерий Колмогорова-Смирнова, поскольку все требования, необходимые для его использования, выполняются. Выдвинем нулевую гипотезу H_o : результативность учащихся в стохастическом усвоении знаний в экспериментальных группах не больше результативности в контрольных группах. Альтернативная гипотеза содержит противоположное утверждение. Гипотеза H_o будет справедливой, если значения второго столбца таблицы 1 окажутся статистически крупнее значений третьего столбца. Заполним таблицу 2, в которую занесем значение абсолютных частот каждой из выборок (число наблюдений из рассматриваемых выборок, попавших в соответствующий интервал), значение накопленных частот (число наблюдений, имеющих значение, не превышают значений из данного интервала), а также значения выра-

Таблица 1

Результаты проведения контрольной работы

Количество баллов	Количество учащихся из эксперимснтальных групп	Количество учащихся из контрольных групп
0–10	0	8
11–20	1	23
21–30	10	31
31–40	34	39
41–50	48	40
51–60	45	11
61–70	12	4
71–80	3	0

Таблица 2

Значения абсолютных частот

Интервальный ряд баллов, полученных учащимися, x	Абслютная частота, f_1	Абслютная частота, f_2	Накопленная частота, $\sum f_1$	Накопленная частота, $\sum f_2$	$S_1(x)=\frac{\sum f_1}{n_1}$	$S_2(x)=\frac{\sum f_2}{n_2}$
0–10	0	8	153	156	1,00	1,00
11–20	1	23	153	148	1,00	0,95
21–30	10	31	152	125	0,99	0,80
31–40	34	39	142	94	0,93	0,60
41–50	48	40	108	55	0,71	0,35
51–60	45	11	60	15	0,39	0,10
61–70	12	4	15	4	0,10	0,03
71–80	3	0	3	0	0,02	0

жений, по которым определим значения статистик T_1, T_2, T_3, при этом имеем в виду, что $n_1 = 153$, $n_2 = 156$.

$$T_1 = max\ |S_1(x)–S_2(x)|, \quad (2)$$

$$T_2 = max\ (S_1(x)–S_2(x)), \quad (3)$$

$$T_3 = max\ (S_2(x)–S_1(x)). \quad (4)$$

Вычислив по приведенным формулам значения статистик, имеем: $T_1 = 0{,}36$; $T_2 = 0{,}36$; $T_3 = 0$. Для уровня значимости $б = 0{,}05$ и проведенных выборок объемом $n_1 = 153$, $n_2 = 156$ критические значения статистик определяются по приближенной

формуле:

$$W_{1-\alpha} \approx \lambda_{\alpha} \sqrt{\frac{n_1 + n_2}{n_1 \cdot n_2}}, \qquad (5)$$

где λ_{α} – квантиль функции Колмогорова $K(\lambda)$, который отвечает выбранному уровню значимости *б*.

Зная, что $\lambda_{0,05} = 1{,}36$, находим $W_{1-б} = 0{,}0129$. Поскольку $T_1 > W_{1-б}$, то согласно правилу принятия решений это свидетельствует о том, что результативность учащихся в творческом усвоении знаний в экспериментальных и контрольных группах неодинакова. Поскольку $T_2 > W_{1-б}$, то выдвинутая гипотеза H_0 отклоняется на уровне значимости *б* и принимается альтернативная гипотеза о том, что результативность учащихся в экспериментальных группах больше результативности в контрольных.

Таким образом, результаты обработки статистических данных, собранных в конце проведения экспериментального обучения, убедительно свидетельствует о его эффективности в плане воспитания у учащихся креативных моментов в мышлении.

Учитывая известный в теории науки вывод о том, что исследования степени развития у учащихся стохастического мышления должны проводиться неоднократно, аналогичные, но менее продолжительные «контрольные срезы» проводились еще дважды в течение экспериментального обучения, а их последствия позволили проследить хронологию развития у учащихся стохастических способностей.

Исследование уровня развития у учащихся стохастического мышления проводилось не только во время контрольных работ. Эффективность методической системы проверялась по результатам выполнения учащимися специальных домашних заданий, которые добирались с учетом уровневой дифференциации старшеклассников и ориентировались на развитие у них стохастических способностей. Анализировалась также результативность проведения компьютерных экспериментов, выполнение которых предлагалось ученикам на уроках некоторых тем; сравнивались методы решения многих проблемных, творческих заданий и др.

Подведение итогов проведенного исследования и комплексный анализ данных, полученных в результате этого исследования, позволили определить количественные показатели учащихся, которые по-новому распределились на основных уровнях интеллектуальной активности (таблица 3).

Таблица 3

Процентные показатели количества учащихся экспериментальных групп, которые соответствуют трем уровням учебных достижений

Уровни учебных достижений	Процентные показатели и количество учащихся до проведения экспериментального обучения	Процентные показатели и количество учащихся после проведения экспериментального обучения
Средний	58% (89 учащихся)	29% (44 учащихся)
Достаточный	35% (53 учащихся)	56% (86 учащихся)
Высокий	7% (11 учащихся)	15% (23 учащихся)

Для того, чтобы убедиться в том, что экспериментальное обучение способствовало повышению уровня стохастического мышления старшеклассников, используем критерий Ψ^2. Выдвинем гипотезу H_o о том, что уровень стохастического мышления учащихся по первой совокупности значений не превышает уровня по второй совокупности показателей, тогда альтернативная гипотеза H_1 будет содержать противо-

положное утверждение. Чтобы опровергнуть нулевую гипотезу, следует воспользоваться односторонним критерием уровнем значимости $б = 0{,}05$, вычислить $T_{эксп}$ по формуле (1) и сравнить его с критическим значением статистики $Ч^2_{1\text{-}2б}$, определяемое по таблице «$Ч^2$ с уровнем свободы 2» и равна 4,605. В результате вычислений получим: $T_{эксп} = 27{,}295 > T_{крит} = Ч^2_{1\text{-}2б} = 4{,}605$.

В таком случае есть все основания утверждать, что нулевая гипотеза противоречит статистическим данным, а не противоречит гипотеза H_1. Таким образом, выводы нашего исследования, полученные экспериментальным путем, подтверждают сформулированную в начале исследования рабочую гипотезу, а разработанные отдельные компоненты методической системы развития стохастического мышления старшеклассников в классах социально-гуманитарного направления можно считать эффективными.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Большев Л. Н. Таблицы математической статистики / Л. Н. Большев, Н. В. Смирнов. – М.: Наука, 1983. – 416с.

2. Боровиков В. Statistica: искусство данных на компьютере. Для профессионалов / В. Боровиков. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.

3. Ликеш И. Основные таблицы математической статистики / И. Ликеш, Й. Ляга / Пер. с чешского. – М.: Финансы и статистика, 1985. – 356 с.

4. Петрович М. Л. Статистическое оценивание и проверка гипотез на ЭВМ / М. Л. Петрович, М. И. Давидович. – М.: Финансы и статистика, 1989. – 191 с.

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (МГППУ)
ЦЕНТР ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ МГППУ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ»

УДК 159.922.7
ББК 88.5
Социальная психология, психологическое консультирование, педагогическая психология

ПСИХОЛОГИЯ

ОБРАЗ «ДЕТСКОГО ТЕЛЕФОНА ДОВЕРИЯ» В ЗЕРКАЛЕ СМИ

Е. О. Гусева

Статья посвящена выявлению образа Детского телефона доверия (ДТД), представленного в средствах массовой информации. Телефон доверия, специализирующийся на проблемах детского и подросткового возраста, является одним из немногочисленных средств получения психологической помощи, доступных сегодня ребенку. В статье проведен анализ электронных и печатных СМИ, отражающих, в соответствии со спецификой профиля издания, сведения о характере деятельности телефона доверия для детей и подростков, приведены данные информированности подростков о работе ДТД, выявлены причины низкой востребованности услуг ДТД у населения, намечены пути его популяризации.

Ключевые слова
Детский телефон доверия, информированность детей об услугах телефона доверия, образ телефона доверия в СМИ, взаимодействие телефона доверия со СМИ, популяризация детского телефона доверия

Телефон доверия – это разновидность экстренной психологической помощи людям, находящимся в кризисной ситуации. Детский телефон доверия (далее – ДТД) специализируется на проблемах, возникающих в детском и подростковом возрасте, что особенно актуально в настоящее время, когда дети становятся, пожалуй, одной из самых психологически уязвимых категорий населения. В век бурного развития информационных технологий и увеличения требований к детям и подросткам (как к учащимся) со стороны различных образовательных организаций (учреждений формального, дополнительного, информального образования) всё заметнее дефицитарность их непосредственного межличностного общения, что негативно сказывает на становлении личности молодых людей. Кроме этого, резкое ускорение темпа жизни современного общества увеличивает количество рисков и угроз актуальной ситуации развития взрослеющего человека, жизнедеятельность современных детей становится всё более стрессовой. В такой ситуации ДТД оказывается одним из немногочисленных (и доступных ребенку) средств получения оперативной (экстренной) психологической помощи (поддержки) в затруднительной (сложной) для ребёнка жизненной ситуации. Отсюда край-

не важно, чтобы о данной службе, содержании и специфике её деятельности знал каждый ребёнок, представление о функционировании ДТД имели и его родители, а также широкий круг общественности. В тоже время, упоминаний в средствах массовой информации, о функционировании специальной службы для детей, подростков, девушек и юношей – «Детский телефон доверия», – встречаются достаточно редко. Это касается как телевизионных передач, электронных или печатных статей и другой полезной информации, так и рекламы.

Информации о телефоне доверия, в общем, и о ДТД, в частности, в электронных СМИ крайне мало. Если набрать в поисковой системе сети Интернет запрос «детский телефон доверия», появится 10 ссылок. Четыре из них приводят на сайты различных организаций, в том числе Департамента Образования Москвы и Фонда поддержки детей, на страницах которых в виде списков указаны лишь номера телефонов доверия разных округов Москвы или регионов России. На двух сайтах дан единый федеральный номер *8(800)2000-122* с очень краткой характеристикой услуг телефона доверия (в основном информация о конфиденциальности и бесплатности). На одном сайте чуть подробнее описано, кто такой психолог, почему к нему следует обратиться в сложной ситуации, чем он сможет помочь. Еще за четырьмя ссылками открываются статьи различных электронных журналов о ДТД, причем две из них 2010 года издания, т. е. информация в них частично устарела и, возможно, уже не актуальна.

Популярная в сети «свободная энциклопедия Википедия» также дает очень краткое определение ДТД: «Телефон доверия – один из видов социально значимых услуг. Предоставляет возможность анонимного телефонного разговора с квалифицированным консультантом. В ходе разговора абоненту может предоставляться информация и психологическая поддержка, а абонент может передавать сведения консультанту. Телефон доверия часто используется для консультирования по сложным, противоречивым темам, обсуждение которых в личной беседе может быть затруднительным: межличностные и сексуальные отношения, стигматизированные болезни, употребление наркотиков, преступления»[1]. «Википедия» описывает базовые принципы работы ДТД и говорит два слова о его истории, но не дает номера телефона доверия.

Из этих источников ребенок может получить лишь минимум информации о ДТД: номер телефона и описание его как бесплатного и анонимного. Но такая скудная информация не вызывает у современных подростков доверия к такому виду помощи. Данные, проведенного Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в сентябре-октябре 2012 года исследования[2] (по заказу Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации), свидетельствуют: всего 51% опрошенных подростков считают, что помощь на ДТД может быть квалифицированной; только 17% детей считают, что психологическая помощь средствами ДТД может быть анонимной и конфиденциальной; 9% респондентов обращались на ДТД единожды. Подростки не верят в эффективность такой помощи или боятся быть непонятыми, да и номер телефона доверия смог назвать только 1% опрошенных подростков. Это же исследование показало низкую эффективность размещения информации о ДТД на сайтах общеобразовательных учреждений г. Москвы: меньше половины веб-сайтов школ содержат информацию о ДТД, и 90% из них указывают лишь телефонный номер, при чем, на большей части сайтов, данная информация расположена достаточно неудобно, что в значительной мере усложняет ее доступность.

Что касается статей в электронных журналах, то они дают односторонний и

достаточно узкий взгляд на телефон доверия. В них ДТД представляется аспектно: зачастую только с позиции консультантов. Основная масса таких статей содержит сухую статистику обращений на ДТД[3]: сколько звонков поступило за прошедший месяц или год, какой процент этих звонков от детей, какой от взрослых, каковы основные темы обращений от тех и других, часто сравниваются актуальные темы в различных регионах России. Другие статьи[4] рассказывают об особенностях работы консультанта телефона доверия: режим и количество обращений, основные принципы и приемы работы, применяемые в практике, наиболее частые или сложные ситуации; позитивные и негативные стороны работы психолога на телефоне доверия. Еще некоторые посвящены значимым событиям, связанным с ДТД[5]: юбилей какой-либо службы, международный день детского телефона доверия и т. д. Однако подавляющее количество статей, сообщений и информационных справок в интернете посвящены введению в 2010 году единого общероссийского номера детского телефона доверия[6].

В 2012 году на украинском телевидении появился сериал под названием «Телефон доверия»[7], несколько серий которого доступны для просмотра в сети Интернет и россиянам. В анонсе к этому сериалу говорится следующее: «Телефон доверия – новый проект телеканала о помощи людям, которые нуждаются в поддержке или совете и находят их, позвонив по телефону и доверившись профессиональному психологу»[8]. Главной задачей сериала было показать широкой публике незаметную, но важную деятельность службы дистанционной психологической помощи. Сериал снят как документальное кино, каждая серия которого рассказывает новую историю о какой-либо проблеме, актуальной в наше время, и сопровождается комментариями психологов об особенностях поведения и реакции людей на различные события.

Впечатления от этого сериала остаются двойственные: с одной стороны приходит понимание, что на ДТД действительно можно быть услышанным, понятым и получить необходимые помощь и поддержку в трудной ситуации, но с другой стороны после его просмотра возникает тревожность и недоверие по отношению к этому виду психологической помощи детям. В первой же серии, посвященной проблеме ранней беременности и подростковых суицидов, психологи, получив звонок, растерялись и некоторое время чувствовали себя очень неуверенно. А ведь человек и, особенно, ребенок, обращаясь на телефон доверия, в первую очередь, ждут именно уверенности – уверенности консультанта в том, что он знает, что надо делать, знает, как помочь в сложившейся ситуации. В этой серии психологи с помощью полиции определили номер телефона позвонившего подростка, нашли его адрес и приехали к нему домой. По сюжету это было необходимо, чтобы спасти ему жизнь, однако появляется явственное понимание: несмотря на обещание анонимности, у консультантов телефона доверия всегда есть возможность найти своего абонента. К тому же в сериале не редко показаны сцены, когда два психолога телефона доверия, обсуждая между собой обращения клиентов, отзываются о них весьма цинично, что вызывает лишь негативные эмоции у зрителей. И всегда возникает мысль: «А не окажется ли и моя история на экране телевизора?», и эта мысль для большинства возможных абонентов телефона доверия скорее неприятна, чем лестна.

Таким образом, несмотря на интересность проекта, качественную съемку, серьезную проработку проблем и общее позитивное впечатление телезрителей, этот сериал делает не очень хорошую рекламу телефону доверия.

Обращение на телефон доверия в первый раз для любого потенциального або-

нента телефона является событием тревожным, поскольку он еще не уверен в конфиденциальности, анонимности своего звонка и действенности помощи, которую получит. А если абонент является еще и зрителем сериала, его тревожность только возрастет, и к деятельности телефона доверия он будет относиться еще более настороженно.

Информация о телефоне доверия в телевизионных СМИ весьма противоречива. Многие телепередачи и ток-шоу, такие как «Здоровье», «О самом главном», «Очная ставка», посвящая свои выпуски проблемам межличностного взаимодействия, семейных отношений или воспитания детей, нередко говорят о телефоне доверия, как об одном из видов помощи в их решении. Некоторые, упоминая о нем вскользь, дают лишь телефонный номер, другие сообщают более подробно о специфике его работы, но все они единогласно призывают обращаться на него за помощью в трудных ситуациях. Однако периодически на экранах телевизоров появляются передачи, делающие телефону доверия антирекламу.

Так в марте 2012 года выпуск одной из самых популярных сегодня телепередач на первом канале «Пусть говорят» был посвящен телефону доверия: «Право на звонок»[9]. Была показана трагическая история многодетной матери, находящейся в трудной жизненной ситуации. Находясь в тяжелом положении, она решилась на звонок по телефону доверия, где и рассказала о мучивших ее проблемах и опасениях относительно детей. Через несколько дней к ней пришли представители службы опеки и забрали всех детей. Как выяснилось несколько позже, жалобу в органы опеки подал именно консультант телефона доверия. Согласно анонсу, передача должна была быть посвящена выяснению правомерности поступка консультанта телефона доверия. Первые десять минут эфира обсуждался именно этот вопрос: женщина рассказала свою историю, приглашенный эксперт заявил, что консультант нарушил все основные принципы работы телефона доверия, а гости студии высказывали свое мнение, в основном, достаточно негативное по отношению к консультанту. Однако чуть позже студия решила узнать больше о жизни этой женщины, и редакция программы, заранее проведя «расследование», показала все самые неприятные ситуации из ее прошлого, тем самым резко изменив отношение зрителей и к ней, и к ситуации в целом. К концу программы уже никто не сомневался, за свои поступки женщина не достойна помощи, а консультант телефона доверия, обратившийся в органы опеки, настоящий герой. Эта история еще полгода обсуждалась в интернет-форумах, и все придерживались единого мнения: в сложившейся ситуации женщина виновата сама.

В итоге обращение в анонимную службу дистанционной помощи обернулось против самого абонента: вместо получения необходимой ему помощи он оказался в еще более сложной ситуации, а действия консультанта, нарушившего главный принцип работы, признаны правильными и необходимыми. Неудивительно, что в нашей стране телефоны доверия пользуются очень небольшим спросом, ведь подобные передачи подрывают у людей веру в него, сводя на нет все усилия по его пропаганде.

Особо следует затронуть вопрос о рекламе ДТД и специфике оказываемых им услуг. Начиная с прошлого века у определённой части россиян Служба «телефон доверия» ассоциируется только со специальными подразделениями Системы органов внутренних дел Российской Федерации. Это неудивительно, поскольку каждый новостной выпуск или криминальная сводка сопровождаются просьбами сообщать какую-либо информацию на анонимные телефоны по борьбе с преступностью, с коррупцией, с наркоманией и т. д. О телефонах экстренной психо-

логической помощи вспоминают лишь во время массовых происшествий: землетрясения, наводнения, теракты. Поэтому наиболее разрекламированным оказывается телефон доверия МЧС. В последние годы его рекламу часто можно слышать в московском метрополитене и в спокойное время.

Реклама же детского телефона доверия не систематична и потому не эффективна. За последние годы было только два периода интенсивной рекламы ДТД. Первый пошел осенью 2010 года в рамках кампании «Россия – без жестокости к детям», проведенной Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, после введения единого федерального номера телефона доверия. Второй период был проведен весной 2012 года после прокатившейся по России волны подростковых самоубийств. Рекламные кампании включали размещение плакатов на общественных остановках, в вагонах метро и показ рекламных роликов с участием героев популярных мультфильмов по федеральным каналам. Обе рекламные кампании длились всего по несколько недель – слишком короткий срок, чтобы дети смогли обратить внимание, а главное, запомнить длинный номер телефона доверия.

Сегодня в качестве рекламы ДТД можно считать лишь короткие заметки[10], которые появляются в интернет-пространстве и сообщают только о его анонимности и бесплатности. Но такая реклама незаметна и малоэффективна. И это сказывается на психологической безопасности населения и, особенно, детей. Если нет альтернативы, ребенок, не имея возможности обратиться за помощью к родителям, в трудной ситуации остается без необходимой ему помощи и поддержки. Это одна из причин, вызывающих в нашей стране такой большой процент подростковых суицидов. Специалисты телефонов доверия утверждают, что 99% самоубийств можно предотвратить[11]. Сколько детей могло бы продолжать жить, если бы они знали номер детского телефона доверия!

По мнению М. О. Егоровой, президента Национального фонда защиты детей от жестокого обращения, отсутствие стабильной рекламы является самой серьезной проблемой в организации телефона доверия[12]. Это усугубляется отсутствием в обществе понимания важности ДТД и распространения информации о нем.

Психологи Телефона доверия города Черногорска в Республике Хакасия выделили несколько граней взаимодействия телефона доверия со СМИ[13]:

1) реклама, объявления и информация о работе службы;

2) материалы, отражающие обобщенную информацию о работе телефона доверия, статистику обращений;

3) «сбрасывание» застаревших и наиболее часто встречающихся проблем: когда одна и та же группа вопросов повторяется вновь и вновь, в газете появляется материал с подробной консультацией психолога или специалиста смежной профессии на эту «наболевшую» тему;

4) журналистские очерки о «буднях Телефона доверия»: интервью сотрудников либо репортаж о конкретном дне работ – это взгляд на деятельность телефона доверия со стороны;

5) своеобразная «терапия» через СМИ: в отдельных случаях, после небольшой беседы, бывает достаточным отослать звонившего к уже опубликованным в статьям, интервью и т. д.

Как показал анализ различных СМИ, психологические службы в дальних областях пользуются зачастую большей поддержкой городских администраций, интересом со стороны региональных СМИ[14]. В большей или меньшей степени, они используют все пять каналов взаимодействия со СМИ, причем не редко это взаимодействие является инициативой журналистов. А вот в крупных городах и, особенно, в московском регионе взаимодей-

ствие телефонных служб со СМИ менее разнообразно, не охватывает все грани и включает только рекламу и обобщенную информацию о своей работе.

Рекомендации

Для популяризации ДТД, с нашей точки зрения, должны быть предприняты следующие действия.

1. Необходима масштабная и длительная информационно-рекламная кампания детского телефона доверия, включающая:

а) рекламные ролики по телевидению и радио (не только по федеральным каналам, поскольку многие нефедеральные каналы пользуются популярностью у детей и подростков);

б) размещение крупных плакатов и баннеров на улицах города, в общественном транспорте, а также радиореклама в транспорте;

в) реклама и информационные статьи о телефонах доверия в популярных у молодежи газетах и журналах;

г) организация рекламы во всех образовательных учреждениях и учреждениях здравоохранения: крупные информационные плакаты на стендах, яркие баннеры на главной странице сайтов, подробная информация о деятельности детских телефонов доверия на общедоступных страницах;

д) размещение информации о телефоне доверия на школьных принадлежностях: в дневнике рядом с номерами телефонов экстренных служб, на обложках тетрадей, закладках для книг;

е) размещение рекламы на предметах повседневного обихода: календарики, магнитики на холодильник, билетики на метро и автобус, пакеты молока и др.

2. Телефонам доверия необходимо наладить взаимодействие со СМИ, включающее все выделенные грани. Это поможет более масштабному информированию населения и созданию более полного образа ДТД в СМИ.

3. Необходимо проводить информирование взрослого населения о специфике деятельности детского телефона доверия и его необходимости для современного ребенка. К сожалению, сегодня многие родители уверены в том, что дать своему ребенку номер телефона доверия – это все равно, что расписаться в собственной некомпетентности, несостоятельности как родителя, а некоторые считают телефон доверия «телефоном Павликов Морозовых». Такой стереотип должен целенаправленно устраняться.

4. Для повышения у школьников компетентности здоровьесбережения и психологической грамотности важно добавить тему о сути психологической помощи в программы общеобразовательных дисциплин «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Безопасность жизнедеятельности». На уроках в рамках изучения этой темы учащимся необходимо рассказывать о существовании различных служб психологической помощи, о специфике деятельности служб дистанционной помощи, обращать внимание детей на содержание запросов, с которыми можно обратиться к психологу-консультанту ДТД. Кроме этого важное значение имеет и внеклассная воспитательная работа с учащимися, в частности, проведение классных часов, посвященных детскому телефону доверия, на которые для большего интереса можно приглашать консультантов и организаторов телефонных служб.

5. Службам телефонного консультирования полезно устанавливать взаимодействие с медицинскими учреждениями, учреждениями, оказывающими очную психологическую помощь, правовую поддержку или предлагающими образовательные услуги. Такое взаимодействие должно быть не только на уровне простой информированности о деятельности друг друга, но и понимания специфики и качества услуг тех или иных учреждений для того, чтобы способствовать лучшей ориентации своих клиентов в этом пространстве.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Телефон_доверия/ (дат обращения: 26.09.2013)

[2] Эффективность деятельности служб детского телефона доверия с единым общероссийским номером (служб экстренной психологической помощи в субъектах российской федерации) // Отчет о результатах исследования. Москва, 2012. – URL: http://www.stavminobr.ru/uploads/files/indd.pdf (дата обращения: 18.05.2013)

[3] URL: http://ria.ru/spravka/20130517/937512653.html/ (дата обращения: 25.09.2013);
URL: http://www.ya-roditel.ru/parents/helpline/ (дата обращения: 25.09.2013)

[4] URL: http://www.vmdaily.ru/news/2013/09/03/telefon-kotoromu-deti-doveryayut-problemi-212240.html/ (25.09.2013);
URL: http://www.psy.su/interview/2485/ (дата обращения: 25.09.2013)

[5] URL: http://www.soprotivlenie.org/?id=24&cid=2515&t=v/ (дата обращения: 25.09.2013)

[6] URL: http://www.fond-detyam.ru/?node=210&lang=ru/ (дата обращения: 25.09.2013);
URL: http://ria.ru/society/20100901/270901816.html/ (дата обращения: 25.09.2013)

[7] Телевизионный сериал "Телефон доверия": URL: http://interplus.ua/ru/programs/social/telefon_doveriya/ (26.09.2013)

[8] URL: http://serialu.net/telefon-doverija/ (дата обращения: 26.09.2013)

[9] «Пусть говорят. Право на звонок»; выпуск от 26 марта 2012 года:
URL: http://www.1tv.ru/sprojects_edition/si5685/fi14576/ (дата обращения: 25.09.2013)

[10] URL: http://www.vmdaily.ru/news/2012/06/14/detskij-telefon-doveriya-151202.html/ (дата обращения: 25.09.2013)

[11] URL: http://old.mospravda.ru/issue/2013/09/16/article37350/ (дата обращения: 25.09.2013)

[12] URL: http://www.novayagazeta.ru/columns/51723.html/ (дата обращения: 27.09.2013)

[13] Чупров Л. Ф., Осинина В. В., Суворова О. М. Телефон доверия и СМИ // Психологическая газета (ИМАТОН). – 2001. – Июнь. – № 6/69. – С. 22-23. – URL: http://leo-chuprov.narod.ru/tdsmi.html/ (дата обращения: 27.09.2013)

[14] Там же.

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

УДК 378.637(470.345)
ББК 74.58
Общая педагогика, специальная педагогика

педагогика

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОГО КОМПОНЕНТА УСПЕШНО АДАПТИРУЮЩЕГОСЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ*

Е. В. Ежовкина

В статье представлена процедура выявления исходного уровня сформированности жизненного компонента успешно адаптирующегося ребенка с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося в Центре продленного дня Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева.

Ключевые слова
Адаптация, жизненный компонент, успешно адаптирующийся ребенок с ограниченными возможностями здоровья

В настоящее время меняется отношение общества и государства к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), предпринимаются попытки включение их в среду нормально развивающихся сверстников. Создаются специальные условия для комфортного, полноценного образования лиц с ОВЗ, безбарьерная среда в прямом и переносном смыслах [3]. Поэтому важно говорить о том, что необходимо формировать у таких детей возможности успешной адаптации. Остановимся на определении ключевого понятия нашего исследования.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что среди исследователей отсутствует единое понимание «адаптации». Оно рассматривается с учетом следующих подходов: биологического (П. К. Анохин, И. П. Павлов, В. М. Сеченов и др.), философского (Э. Дюркгейм, Г. Спенсер, К. Т. Ясперс и др.), социологического (Д. А. Андреева, А. И. Донцов и др.), психологического (А. Маслоу, Ж. Пиаже и др.), педагогического (И. Ф. Исаев, Л. Н. Седова и др.). Мы определяем адаптацию как процесс активного приспособления человека к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности и др. [1]. В нашем исследовании интерес представляет личность успешно адаптирующегося ребен-

*** Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках проекта 2.1.2 Решение комплексных проблем формирования профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012-2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России».**

ка с ОВЗ, основными структурными компонентами которой являются: личностный (уверенность, адекватная самооценка, эмоциональное благополучие); академический (элементарные представления о себе и об окружающем мире, математические представления, элементарные основы грамматики); жизненный (общеучебные, коммуникативные, социально-бытовые умения) [1].

Остановимся на характеристике особенностей жизненного компонента успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ. В 2011-2012 учебном году нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняло участие 30 детей с ОВЗ (дети с нарушениями речи, зрения, слуха, с задержкой психического развития), обучающиеся в Центре продленного дня Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева г. Саранска. Дети были разделены на две группы: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ).

Опишем методику констатирующего эксперимента, который проводился с целью выявления особенностей адаптации детей с ОВЗ в среде здоровых сверстников. Для реализации поставленной цели были определены следующие задачи: обосновать методику изучения и оценки сформированности компонентов успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ; разработать диагностический инструментарий и определить исходный уровень «личностного», «академического», «жизненного» компонентов успешно адаптирующегося ребенка указанной категории; обобщить и систематизировать полученные результаты. Методика констатирующего эксперимента включала три серии заданий, каждая из которых была направлена на исследование основных компонентов структуры успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ. Раскроем разработанную нами методику на примере исследования жизненного компонента. С этой целью разработаны практико-ориентированные задания, которые в ходе эксперимента выполнялись детьми с ОВЗ индивидуально.

Далее остановимся на рассмотрении критериев и показателей оценки сформированности основных составляющих жизненного компонента успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ. Критерий – признак, на основании которого проводится оценка чего-либо; мерило; условно принятая мера, позволяющая произвести измерение объекта и на основании этого дать ему оценку [5. С. 271]. С учетом положений И. Ф. Исаева [2], нами сформулировано следующее требование к критериям: они должны раскрываться через ряд качественных признаков (показателей), по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия. Для каждого критерия выделим определяющие его показатели. При наличии всех показателей можно говорить о полном проявлении критерия; проявление основных показателей дает возможность судить о необходимом уровне проявления критерия; при установлении одного показателя (или полном их отсутствии) можно считать, что данный критерий отсутствует [4]. Так, для оценки сформированности жизненного компонента определены критерии, в качестве которых выступают следующие умения: общеучебные (умения планирования и организации своей учебной деятельности, восприятия информации, производить мыслительные операции, оценки и осмысливания результатов своих действий), коммуникативные (умения организовывать эффективное взаимодействие с людьми: активно слушать, сопереживать, «подавать себя» в общении, давать оценку себе, другим, работать в группе), социально-бытовые (умение конструировать результат деятельности (анализ и построение ориентировочной основы деятельности), умение планирования предстоящей деятельности, умения выполнять действия и операции в соответствии с

планом, а также умения оценивать результаты собственной деятельности).

Остановимся на примерах заданий, которые выполнялись детьми с ОВЗ. Так, общеучебные умения выявлялись с помощь таких заданий как «Найди пару», «Кто лишний» и т. д. С целью изучения социально-бытовых умений предлагались следующие задания: «Вымой руки перед обедом», «Убери посуду» и т. д.; коммуникативных умений – «Познакомься с воспитанниками из соседней группы на совместных занятиях», «Поздравь своего друга с праздником» и т. д.

Далее представим оценку результатов практико-ориентированной работы детей с ОВЗ: *правильно выполненное задание* оценивалось, когда дети осознавали учебную задачу, осуществляли выбор наиболее рационального и оптимального пути достижения желаемого результата, определяли последовательность выполнения этапов работы и соблюдали их, выстраивали свой алгоритм деятельности, сумели организовать свое рабочее место, выделяли главное и второстепенное, оперировали мыслительными приемами (анализ и синтез, классификация, обобщение, и др.), работу доводили до логического завершения, переносили знания в практическую деятельность, формулировали выводы, адекватно оценивали результаты собственной деятельности; *частично правильно выполненное задание* – дети осознавали учебную задачу, но не всегда осуществляли выбор наиболее рационального и оптимального пути достижения результата, допускали незначительные ошибки в последовательности выполнения этапов работы, выстраивали свой алгоритм деятельности, с трудом сумели организовать свое рабочее место, затруднялись с выделением главного, частично переносили знания в практическую деятельность, трудовые приёмы выполняли с некоторыми ошибками, адекватно оценивали результаты собственной деятельности; *неправильно выполненное задание* – дети не осознавали учебную задачу, не осуществляли выбор наиболее рационального и оптимального пути достижения результата, не соблюдали последовательности в ходе выполняемой деятельности, не выстраивали свой алгоритм деятельности, не организовали свое рабочее место, не оперировали мыслительными приемами, допускали существенные ошибки в отдельных операциях; не переносили знания в практическую деятельность, трудовые приёмы выполняли с ошибками; не смогли оценить результаты собственной деятельности.

Далее выделим уровни сформированности основных составляющих жизненного компонента с учётом оценивания результатов выполнения заданий детей, посредством нахождения среднего арифметического показателя по всем сериям $\bar{x} = (x_1 + x_2 + \ldots + x_n)/n$, где x – сумма общего процентного показателя каждого взятого в отдельности уровня, $x_1, x_2, \ldots, x_n$ – процентный показатель конкретной серии, n – количество серий.

Остановимся на характеристике полученных результатов исследования сформированности жизненного компонента успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Так, например, одна из серий заданий была направлена на исследование общеучебных умений (планирования и организации своей учебной деятельности, восприятия информации, производить мыслительные операции, оценки и осмысливания результатов своих действий). Детям давались 3 задания, самыми сложными оказались задания, направленные на умение оперировать операциями образно-логического мышления, анализа и обобщения, менее сложными были задания, связанные с умением детей находить предметы логически подходящие друг другу. Остановимся на характеристике одного из заданий данной серии. Для изучения умения дифференцировать объекты по како-

Таблица 1

Результаты исследования сформированности жизненного компонента успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ (в %)

№	Характеристика качества ответа	Задание выполнено качественно и полно		Задание выполнено частично правильно		Задание выполнено не правильно		Отказ от выполнения задания	
	Серии заданий / дети	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	Общеучебные умения	11%	13%	27%	29%	62%	58%	0%	0%
2	Социально-бытовые умения	9%	20%	29%	33%	53%	44%	9%	3%
3	Коммуникативные умения	13%	18%	24%	31%	50%	42%	13%	9%

му-либо признаку детям с ОВЗ предлагалось такое задание, как «Кто лишний?» (Найди лишнюю фигуру и объясни, почему она лишняя. Ребёнок должен самостоятельно найти лишнюю фигуру и объяснить свой выбор). Оценивая результаты выполнения заданий детьми, следует отметить, что 7% ЭГ и 10% КГ справились с заданием, а также 20% ЭГ и 27% КГ частично справились с заданием, они адекватно выделяли лишние предметы и поясняли свои действия полными ответами при необходимости, но иногда испытывали затруднение, их знания носили частично обобщенный характер; большая часть испытуемых (73% ЭГ и 60% КГ) не смогли сориентироваться в условии задания, допустили ошибки. Отказа от выполнения данного задания не наблюдалось. Таким образом, можно заключить, что большинство детей показали слабую осведомлённость в умение дифференцировать объекты по признаку.

Другая серия заданий была направлена на изучение сформированности социально-бытовых умений. Учащимся ЦПД предлагалось протереть пыль на полке с игрушками. С заданием справились небольшое число детей (7% ЭГ и 13% ЭК). Участники эксперимента ориентировались в условии задания, определяли последовательность выполнения этапов работы и соблюдали их (например, сначала нашли и намочили тряпку, затем с полки убрали игрушки – переложили в другое место, протерли пыль влажной тряпкой, затем сухой, разложили игрушки на место, сполоснули тряпку и повесили сушиться на батарею); адекватно выполняли приёмы, доводили работу до логического завершения; при необходимости поясняли свои действия (например, «Сначала я намочу тряпку, она мне нужна для того, чтобы протереть пыль. Потом уберу игрушки, и отнесу к себе на стол»); умели переносить приобретенные ими знания в практико-ориентированную деятельность; использовали необходимые предметы и материалы по назначению. Однако при выполнении задания допускали неточности (27% ЭГ и 27% КГ). Дети, протерев пыль и разложив игрушки, забывали сполоснуть и повесить сушиться тряпку. На вопрос экспериментатора: «Всё сделали? Ничего не забыли?», испытуемые спокойно и уверено отвечали, что всегда так делают. После замечания экспериментатора, ребята исправили свою ошибку, поэтому задание считалось частично выполненным. У основной части испытуемых (53% ЭГ и 60% КГ) возникли сложности, они не знали, где нужно брать тряпку, их действия были неорганизованными, при выполнении задания многие из них забывали условия, поэтому в их действиях нарушалась последовательность выполнения действия. Например, дети брали тряпку, раскидывали игрушки, протирали полку

от пыли, а потом оставляли игрушки разбросанными. Нами были отмечены случаи, когда дети отказывались от выполнения задания (13% ЭГ и 0% КГ), свои ответы они мотивировали «Я не хочу это выполнять».

В следующей серии заданий, направленных на исследование умений организовывать эффективное взаимодействие с людьми, детям предлагалось познакомиться с воспитанником из соседней группы. В результате проведенного исследования мы отметили, что 7% ЭГ и 13% КГ с заданием справилась: они установили тактильный и зрительный контакт, проявляли инициативу в общении, чувствовали себя уверенно и раскрепощенно, не испытывали смущения, разговаривали спокойно, не перебивая говорящего, были приветливы со сверстниками: здоровались и прощались, называли по имени. Частично с решением поставленного задания справились 20% ЭГ и 13% КГ. Наибольшее число детей (53% ЭГ и 67% КГ) не справились с заданием: они не смогли установить тактильный и зрительный контакт, испытывали неуверенность, постоянно смотрели на реакцию экспериментатора, ждали одобрения и подсказки. 20% детей ЭГ и 7% КГ отказались от выполнения задания, сказав: «Я не смогу».

Таким образом, анализ результатов исследования жизненного компонента успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ позволил сделать вывод о том, что наиболее успешно ребята справились с заданиями, касающимися социально-бытовых и коммуникативных умений. Значительные трудности вызвали у испытуемых задания, в которых необходимо было показать общеучебные умения.

С учётом полученных результатов исследования составляющих жизненного компонента успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ нами было выделено 4 уровня его сформированности: высокий, средний, низкий, несформированный. Совокупность полученных в исследовании результатов свидетельствуют о том, что у большинства детей с ОВЗ жизненный компонент успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ находится на низком уровне, что находит отражение в данных диаграммы 1.

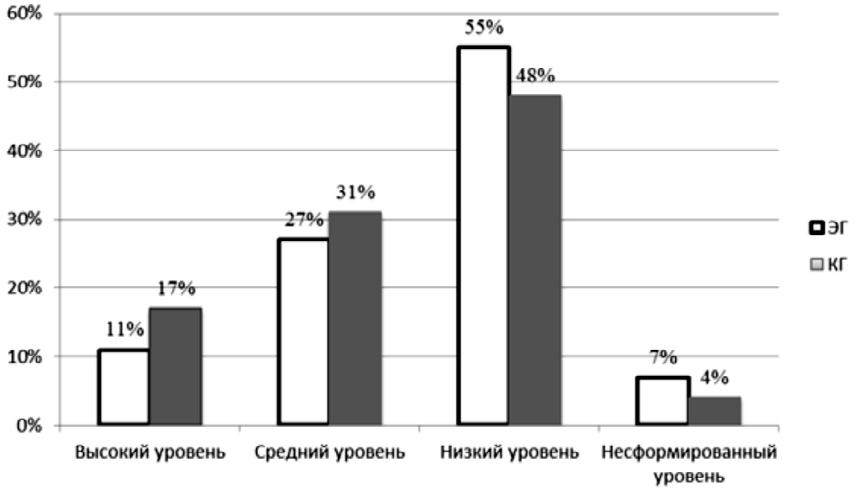


Диаграмма 1. Уровни сформированности жизненного компонента успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ

Высокий уровень жизненного компонента характеризуется тем, что дети с ОВЗ осознавая поставленную задачу, осуществляли выбор наиболее рационального и оптимального пути достижения желаемого результата, понимали его сущность, определяли последовательность выполнения этапов работы и соблюдали их, выст-

раивали свой алгоритм деятельности, сумели организовать свое рабочее место, выделяли главное и второстепенное, оперировали мыслительными приемами (анализ и синтез, классификация, обобщение, и др.), работу доводили до логического завершения, применяли сформированные знания в продуктивных видах деятельности, формулировали выводы, адекватно оценивали результаты собственной деятельности. Также дети показали умения активно слушать и сопереживать; умение грамотно, понятно, красиво говорить, выражать приветствие, прощание, обращение и др.; умение в общении управлять своим поведением, давать оценку себе, другим; владение невербальными средствами общения; умение работать в группе. *Средний уровень* – дети с ОВЗ положительно отнеслись к выполнению деятельности, но испытывали затруднения в выборе наиболее рационального и оптимального пути достижения результата, в последовательности выполнения этапов работы, в построении алгоритма, переносили знания в практическую деятельность, трудовые приёмы выполняли с некоторыми ошибками, адекватно оценивали результаты собственной деятельности. К среднему уровню относятся те дети, которые показали умения активно слушать и сопереживать, но не всегда ими пользовались. Они умели грамотно, понятно, красиво говорить, выражать приветствие, прощание и др., но употребляли их по напоминанию взрослого или другого ребенка. Разговаривали спокойно, но иногда перебивали говорящего, не всегда помнили о правилах культуры общения. Во время выполнения деятельности иногда отвлекались. Взаимоотношения с детьми избирательные, ровные. *Низкий уровень* – дети с ОВЗ осуществляли деятельность, но у них слабо сформированы практические умения, необходимые для ее осуществления. При выполнении работы дети осознавали учебную задачу, но не осуществляли выбор наиболее рационального и оптимального пути достижения результата, не соблюдали последовательности в ходе выполняемой деятельности, не выстраивали свой алгоритм деятельности, не организовали свое рабочее место, не оперировали мыслительными приемами, допускали существенные ошибки в отдельных операциях; частично переносили знания в практическую деятельность, трудовые приёмы выполняли с ошибками; не смогли оценить результаты собственной деятельности. Низкий уровень характеризуется неумением активно слушать и сопереживать. Дети практически не умели грамотно, понятно, красиво говорить, выражать приветствие, прощание и др. Не внимательны к взрослому, не адекватно реагировали на просьбу помочь. Во время выполнения совместной деятельности отвлекались, мешали другим. Взаимоотношения со сверстниками часто негативные, избирательные. *Несформированный уровень* – дети с ОВЗ осуществляли какую-либо деятельность, необходимую им для успешной жизнедеятельности, но не могли перенести имеющиеся умения в практику. Данный уровень характеризуется отсутствием выполнения учебной задачи, мыслительных и трудовых приемов, умения активно слушать и сопереживать. У детей отсутствовали взаимоотношения со сверстниками в группе; в общении не умели управлять своим поведением, давать оценку себе, другим.

Таким образом, нами было выделено 4 уровня сформированности жизненного компонента успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ (высокий, средний, низкий, несформированный). Полученные в исследовании результаты показывают, что основная часть детей с ОВЗ имеет низкий уровень. Это свидетельствует о необходимости создания специально организованного обучения детей с ОВЗ, это позволит подготовиться к самостоятельной жизни в окружающем социуме и успешно адаптироваться в общество здоровых людей.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Ежовкина, Е. В. Теоретические основы создания модели успешно адаптирующегося ребенка с ограниченными возможностями здоровья в современном социуме / Е. В. Ежовкина // Российский научный журнал. – 2013. – № 1(32). – С. 239-244.

2. Исаев, И. Ф. Школа как педагогическая система: основы управления: учеб. пособие / И. Ф. Исаев. – Белгород: Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1997. – 142 с.

3. Карпунина, О. И. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в свете нового Федерального закона об образовании в Российской Федерации / О. И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1. – С. 57-60.

4. Макарова, Л. Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность: В 2 ч. / Л. Н. Макарова. – Ч. 1. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. – 243 с.

5. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.

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

УДК 378.637(470.345)
ББК 74.58
Общая педагогика, специальная педагогика

педагогика

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ АКАДЕМИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА УСПЕШНО АДАПТИРУЮЩЕГОСЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ*

Е. В. Ежовкина

В статье представлены результаты диагностического исследования сформированности академического компонента успешно адаптирующегося ребенка с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося в Центре продленного дня Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева г. Саранска.

Ключевые слова
Академический компонент, успешно адаптирующийся ребенок с ограниченными возможностями здоровья

В настоящее время особое внимание уделяется проблеме обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), появляются разработки новых моделей, технологий работы с данной категорией людей [1, 2, 4]. Овладение ребенком дошкольного возраста элементарными представлениями в той или иной области знаний является немаловажным фактором его социализации, способствующие более успешной подготовке к обучению в школе и адаптации в окружающей среде сверстников. В «Единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья» определено то, что содержательная область образования детей с ОВЗ включает два компонента: академический и формирование жизненной компетенции. Академический компонент рассматривается как накопление потенциальных возможностей для их активной реализации в настоящем и будущем. При этом предполагается, что ребенок впоследствии сможет самостоятельно выбрать из накопленного потребные ему знания, умения и навыки для личного, профессионального и социального развития. Компонент жизненной компетенции рассматривается в структуре образования детей с ОВЗ как овладение знаниями, уме-

*** Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках проекта 2.1.2 Решение комплексных проблем формирования профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012-2016 гг.**

ниями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку в обыденной жизни. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его будущей реализации, то формируемая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем. При этом движущей силой развития жизненной компетенции становится также опережающая наличные возможности ребенка интеграция в более сложное социальное окружение. Продуктивность такого дозированного расширения и усложнения среды жизнедеятельности ребенка с ОВЗ можно обеспечить только с учетом его особых образовательных потребностей [1].

В данной статье остановимся на характеристике особенностей академического компонента успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ. В нашем исследовании под академическим компонентом понимается овладение необходимыми знаниями (системой знаний), обеспечивающими ребенку с ОВЗ успешность включения в окружающую социокультурную среду. С этой целью в 2011-2012 учебном году нами было проведено исследование, в котором приняло участие 30 детей с ОВЗ (данную группу составляли дети с нарушениями речи, зрения, слуха, с задержкой психического развития), обучающиеся в условиях Центра продленного дня (ЦПД) Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева г. Саранска. Дети были условно разделены на две группы: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ).

Раскроем разработанную нами методику на примере исследования академического компонента, которое было направлено на изучение элементарных представлений о себе и об окружающем мире, математических представлений, элементарных основ грамматики. По каждой составляющей было разработано по несколько серий вопросов. Исследование осуществлялось при помощи метода опроса. В ходе эксперимента дети с ОВЗ отвечали индивидуально; время не регламентировалось, результаты занеслись в соответствующие протоколы обследования.

Остановимся на рассмотрении критериев оценки сформированности основных составляющих академического компонента успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ. Критерий – признак, на основании которого проводится оценка чего-либо; мерило; условно принятая мера, позволяющая произвести измерение объекта и на основании этого дать ему оценку [3, с. 271]. Критериями академического компонента выступают сформированность элементарных представлений о себе и об окружающем мире, математических представлений, элементарных основ грамматики. Для каждого критерия выделим определяющие его показатели.

Академический компонент успешно адаптирующейся личности ребенка с ОВЗ оценивается через следующие показатели: целостность полнота, глубина, системность, осознанность владения знаниями, обеспечивающими формирование готовности ребенка с ОВЗ к познанию окружающей действительности и включению в различные виды деятельности.

Приведем примеры вопросов, на которые отвечали дети с ОВЗ в ЦПД. Так, элементарные представления о себе и об окружающих выявлялись с помощь таких вопросов как «Как тебя зовут?», «С кем ты живешь?», «Что относится к живой природе?» и т. д. С целью изучения сформированности элементарных математических представлений предлагались следующие вопросы: «На каком этаже ты живешь?», «Какая дорожка длиннее, короче, уже, шире?» и т. д.; элементарных основ грамматики – «Кто в домике живет?», «Назови предметы по описанию» и т.д.

При анализе ответов испытуемых на вопросы трех серий учитывалось следующее: задание выполнено правильно,

если дети принимали задание, понимали обращенную к ним речь, ориентировались в условии поставленного вопроса; в обобщенном виде демонстрировали имеющиеся у них знания по поставленному вопросу; давали 3 и более развернутых и полных ответа, которые содержали достоверную, полную, точную, системную, последовательно изложенную информацию; частично правильным считалось, когда дети принимали задание, понимали обращенную к ним речь, ориентировались в условии поставленного вопроса; давали 2 ответа, в которых не содержалась полная информация об изучаемых предметах и явлениях, передавалось только основное содержание, допускались неточности, перестановки, пропуски, отсутствие системности и последовательности изложения информации; неправильно выполненное задание – дети принимали задание, однако не понимали обращенную к ним речь, они не ориентировались в условии поставленного вопроса; давали 1 ответ, в котором отсутвовали целостность, полнота, точность, системность и последовательность изложения информации, ответы представляли собой лишь перечисление некоторых фактов, не имеющих отношение к поставленной проблеме. Отказ формировался в том случае, если испытуемые не делали попыток дать ответ, говоря «Я не знаю».

Воспользуемся уровневой характеристикой сформированности основных составляющих академического компонента. Выделим уровни указанного компонента с учётом оценивания результатов выполнения заданий детей, посредством нахождения среднего арифметического показателя по всем сериям.

$\bar{x} = (x_1+x_2+...+x_n) / n$, где $\bar{x}$ – сумма общего процентного показателя каждого взятого в отдельности уровня, $x_1, x_2, \ldots, x_n$ – процентный показатель конкретной серии, n – количество серий.

Далее перейдем к количественной и качественной характеристике полученных результатов исследования сформированности академического компонента успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования сформированности академического компонента успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ (в %)

№	Характеристика качества ответа	Задание выполнено качественно и полно		Задание выполнено частично правильно		Задание выполнено не правильно		Отказ от выполнения задания	
	Серии заданий / дети	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	Элементарные представления о себе и об окружающем	15%	20%	25%	31%	50%	42%	10%	7%
2	Элементарные математические представления	11%	13%	27%	33%	55%	44%	7%	10%
3	Элементарные основы грамматики	9%	15%	18%	27%	60%	49%	13%	9%

Так, например, одна из серий заданий была направлена на исследование элементарных представлений о себе и об окружающем мире. Детям задавали несколько вопросов, самыми сложными оказались, направленные на выявление представлений об окружающем мире. Остановимся на характеристике одного из заданий данной серии. Для изучения первоначальных представлений о явлениях

природы (вода, ветер, огонь, снег, дождь) детям предлагалось ответить на вопрос «Что относится к неживой природе?». Оценивая результаты выполнения заданий детьми, следует отметить, что 10% ЭГ и 17% КГ справились с заданием, эти дети имели достаточно точные представления об объектах неживой природы, давали развёрнутые и полные ответы. Частично справились с заданием 23% ЭГ и 27% КГ, дети понимали обращенную к ним речь, ориентировались в условии поставленного вопроса; давали ответы, в которых содержалась частичная информация об изучаемых предметах и явлениях неживой природы (например, «солнце, дождь»), в их ответах содержалось не более 3 верных вариантов. Большая часть испытуемых (67% ЭГ и 56% КГ) не смогли сориентироваться в условии задания, они допускали ошибки, ответы содержали неполную, неточную, неадекватную информацию (например, «неживая – мертвая»). Отказа от выполнения данного задания не наблюдалось. Таким образом, можно отметить, что большинство детей показали слабую сформированность знаний о предметах и явлениях окружающего мира.

Характеризуя элементарные математические представления у детей, следует отметить, что вопросы данной серии вызвали особые затруднения (количество и счет, величина, форма, ориентировка в пространстве, времени и др.). Детям предлагалось следующее задание «Сосчитай себя» (назвать части своего тела, которых по одной (голова, нос, рот, язык, грудь, живот, спина), назвать парные органы тела (2 уха, 2 виска, 2 брови, 2 глаза, 2 щеки, 2 губы: верхняя и нижняя, 2 руки, 2 ноги), назвать те органы тела, которые можно считать до пяти). С заданием справились небольшое число детей (7% ЭГ и 9% ЭК). Испытуемые понимали обращенную к ним речь, ориентировались в условии поставленного вопроса; давали развернутые и полные ответы, которые содержали достоверную, полную, точную информацию (например, они называли части своего тела – голова, нос, рот, язык и др.); последовательно излагали информацию («2 уха, 2 глаза, 2 щеки, 2 руки, 2 ноги»). Часть испытуемых при выполнении задания допускали неточности (13% ЭГ и 17% КГ), путались в ответах при назывании одной или парных частей тела. У основной части испытуемых (67% ЭГ и 64% КГ) возникли сложности, они с трудом ориентировались в условии задания, давали неполные и неточные ответы, наблюдалось незнание основных частей тела. Нами были отмечены случаи, когда дети отказывались от выполнения задания (13% ЭГ и 10% КГ), свои ответы они мотивировали «Я не хочу».

В следующей серии вопросов, направленных на исследование пассивного словаря, детям предлагалось выполнить следующее задание «Помоги маме найти своих детенышей» (перед ребенком раскладываются изображения животных и их детенышей и называются: «У кошки котёнок» (ребёнок показывает и т. д.), «У лошади …», «У собаки ….», «У коровы …», «У белки …», «У тигра …» и др.). В результате проведенного исследования мы отметили, что 7% ЭГ и 11% КГ с заданием справились: они понимали обращенную к ним речь, ориентировались в условии поставленного вопроса, давали полные и развернутые ответы («У тигра детеныша называют тигренком» и т. д.). Частично с решением поставленного вопроса справились 19% ЭГ и 23% КГ, испытуемые понимали задание, анализировали имеющиеся знания, правильно перечисляли названия детенышей, но в их ответах содержалось не более 3 верных вариантов. Дети не могли самостоятельно изложить имеющиеся знания, им была необходима помощь экспериментатора в виде вспомогательных вопросов. Наибольшее число детей (59% ЭГ и 57% КГ) не справились с заданием: не ориентировались в условии поставленного вопроса, давали 1 ответ, в котором отсутвовала

логика изложения информации, ответы представляли собой лишь перечисление некоторых фактов и признаков («кошка белая, а тигр полосатый»). От выполнения задания отказались 15% детей ЭГ и 9% КГ, сказав «Я не смогу».

Итак, анализ результатов исследования академического компонента успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ позволил сделать вывод о том, что наиболее успешно испытуемые справились с вопросами, направленными на выявление сформированности элементарных представлений о себе и об окружающем мире, а значительные трудности вызвали вопросы, касающиеся математических представлений и основ грамматики.

Таким образом, с учётом полученных результатов исследования составляющих академического компонента успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ нами было выделено 4 уровня его сформированности: высокий, средний, низкий, несформированный. Совокупность полученных в исследовании результатов свидетельствуют о том, что у большинства детей с ОВЗ академический компонент успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ находится на низком уровне, что находит отражение в данных таблицы 2.

Таблица 2

Уровни сформированности академического компонента успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ (в %)

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень		Несформированный уровень	
ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
12%	16%	23%	30%	55%	45%	7%	9%

Высокий уровень академического компонента характеризуется тем, что дети принимали задание, понимали обращенную к ним речь, ориентировались в условии поставленного вопроса; в обобщенном виде демонстрировали имеющиеся у них знания по поставленному вопросу; давали 3 и более развернутых и полных ответа, которые содержали достоверную, полную, точную, системную, последовательно изложенную информацию. Средний уровень академического компонента – дети с ОВЗ принимали задание, понимали обращенную к ним речь, ориентировались в условии поставленного вопроса; давали 2 ответа, в которых не содержалась полная информация об изучаемых предметах и явлениях, передавалось только основное содержание, допускались неточности, перестановки, пропуски, отсутствие системности и последовательности изложения информации. Низкий уровень академического компонента – дети с ОВЗ принимали задание, однако не понимали обращенную к ним речь, дети не ориентировались в условии поставленного вопроса; давали 1 ответ, в котором отсутвовали целостность, полнота, точность, системность и последовательность изложения информации, ответы представляли собой лишь перечисление некоторых фактов, не имеющих отношение к поставленной проблеме. Несформированный академический компонент – когда дети не давали ответов или отказывались от выполнения соответствующих заданий.

Таким образом, следует отметить, что основными составляющими академического компонента выступают сформированность элементарных представлений о себе и об окружающем мире, математических представлений, элементарных основ грамматики. Анализ полученных результатов позволил выделить следующие

уровни сформированности указанного компонента успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ: высокий, средний, низкий, несформированный. Основная часть испытуемых имеет низкий уровень сформированности данного компонента. Итак, полученные нами результаты свидетельствуют о необходимости организации целенаправленной работы с детьми, имеющими ОВЗ.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Альманах: ИКП РАО. – 2009. – №13.

2. Парфенова Т. А. Диагностика сформированности когнитивного компонента готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Т. А. Парфенова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3. – С. 48-54.

3. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.

4. Савинова, Е. А. Организационно-педагогические условия инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2. – С. 38-42.

РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ – РУДН
г. МОСКВА

УДК 159.9
ББК 88.4
Общая психология

ПСИХОЛОГИЯ

ИНИЦИАТИВНОСТЬ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ – КАК ВОЛЕВЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ

В. А. Кравец

В статье рассматриваются инициативность и ответственность в структуре волевых качеств личности профессионального, инженерно-технического состава и рабочих строительных специальностей. Показано, что инициативность и ответственность, как волевые качества личности играют ключевую роль не только в волевой регуляции, но и характеризуют активность личности. Выявлено, что инициативность и ответственность влияют на результаты профессионального развития.

Ключевые слова
Инициативность, ответственность, волевая регуляция, волевые качества личности, профессиональное развитие

Личная инициативность и ответственность профессионалов на самых различных уровнях является залогом прогрессивного развития во всех отраслях экономики. Мы считаем, что изучение наличия этих волевых качеств, а также места инициативности и ответственности в структуре воли у представителей строительных специальностей являются актуальными вопросами для инженеров и рабочих строителей. Ответ на эти вопросы позволит разработать ряд целевых программ по повышению эффективности трудовой деятельности, применительно к конкретным строительным профессиям, включая управление кадрами.

Научную и практическую проблему составляет противоречие между востребованностью инициативных и ответственных профессионалов строителей и недостаточной разработанностью типологии проявления инициативности и ответственности у представителей строительных профессий в научной литературе, а также отсутствием практических рекомендаций по формированию инициативности и ответственностив строительной сфере.

В связи с этим, цель исследования явилось выявление типологии и особенностей проявления инициативности и ответственности в структуре воли рабочих и инженеров строительных специальностей.

Были поставлены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать и систематизировать имеющиеся в психологии подходы к феномену воли;

2. Проанализировать и обобщить психологическую литературу по проблеме инициативности и ответственности в структуре волевых свойств личности;

3. Проанализировать наличие отечественных методик для измерения волевых качеств личности;

4. Эмпирически, на основании многомерно-функциональной методики доктора психологических наук, профессора А. И. Крупнова (бланковый тест «инициативность» и бланковый тест «ответственность», 2007), изучить инициативность и ответственность в структуре волевых качеств рабочих и инженеров строительных специальностей [5];

5. Выделить типологию проявления инициативности и ответственности рабочих и инженеров строительных специальностей.

6. Выявить особенности факторной структуры инициативности и ответственности рабочих и инженеров строительных специальностей.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили общие научные принципы системности, развития, субъектности, междисциплинарности изучения волевых качеств личности: системный подход (Б. Г. Ананьев, 1967; Б. Ф. Ломов, 1994); целостно-функциональный подход (А. И. Крупнов, 1990); целостный подход (А. В. Быков, Т. И. Шульга, 2007) и др.; научные труды отечественных авторов, в которых рассматриваются проблемы волевых качеств личности: осознанно-регулятивный подход (П. К. Анохин, 1949, 1955, 1958; Н. А. Берштейн, 1926, 1947); рефлекторный подход (И. П. Павлов, 1901, 1949); как ценные свойства воли (С. Л. Рубинштейн, 1998); как субъекта жизненного пути, инициатора активности (К. А. Абулханова-Славская, 1991, 1995); как базовое свойство личности (А. И. Крупнов, 1990); как личностный уровень (Т. И. Шульга, 2007); как системное качество (В. П. Прядеин, 1999, А. Е. Пятинин, 1995 и др.); как способности личности (А. В. Петровский, 1982); нравственности (В. Ф. Сафин, 1986), склонности (К. Муздыбаев, 1983 и др.); как социального качества (В. В. Ильин, 1988; В. И. Сперанский, 1987 и др.); как способности личности (К. К. Платонов, 1984 и др.); с позиции каузальной атрибуции (Г. М. Агеев, 1982; Г. М. Андреева, 1979 и др.); как обобщенную способность преодолевать значительные затруднения, возникающие на пути к достижению поставленной цели (А. Г. Маклаков, 2003); с позиции профессиональной направленности: профориентации (В. А. Бодров, 2001); инженера (Г. Ленк, 1990; В. Малахов, 1990); рабочего (В. В. Туренко, 1990) и др. [1-3, 5-6]

Вопросами изучения волевых качеств личности занимались многие зарубежные и отечественные ученые-психологи. Раскрытие этого сложного образования, объяснение причин волевых поступков человека – дело будущего. В настоящее время, несмотря на теоретическую и прикладную работу многих направлений и школ психологии, приходится констатировать тот факт, что активных исследований изучения воли в последние десятилетия практически не было. Как следствие – отсутствие достаточного количества более современных эмпирических методов, методик и тестов по различным аспектам воли. «Несмотря на то, что за последнюю четверть века защищено несколько докторских диссертаций по этой проблеме, она все еще далека от разрешения… Нет в настоящее время и серьезных исследований по проблеме воли и в других «смежных» с психологией науках. Физиологами же проблема воли и произвольного управления попросту игнорируется. Ни в одном из учебных пособий по высшей нервной деятельности, вышедшем за последние десятилетия, эта проблема даже не упоминается, как будто ее нет вообще…» [4. С.10].

Для преодоления этого кризиса необходимо, по нашему мнению, более вдумчивое и интенсивное применение системного подхода к изучению человека, его психики и в частности – волевых качеств. Единство анализа и синтеза при изучении

психики – основной методический ключ к ее пониманию как сложно структурированного, многоуровневого, полифункционального целостного образования.

К настоящему времени сформировалось несколько основных научных направлений, по-разному истолковывающих понятие «воля»:

1. Воля как – волюнтаризм;
2. Воля как – произвольное управление поведением;
3. Воля как – мотивация;
4. Воля как – волевая регуляция.

Среди ведущих волевых качеств отечественные и зарубежные авторы выделяют следующие: самостоятельность, самообладание, инициативность, ответственность, целеустремленность, стойкость, упорство, смелость, решительность, настойчивость, организованность, дисциплинированность, выдержку, принципиальность.

Инициативность как волевое качество личности

Принцип системного изучения свойств личности в современной психологии становится актуальной научно-практической проблемой в первую очередь для определения и понимания специфики воли в структуре личности. Исследования отечественных и зарубежных ученых: К. А. Абульхановой-Славской (1999); М. С. Говорова (1962); А. И. Крупнова (1990 - 2007); Б. Ф. Ломова (1984); А. Н. Лука (1976); К. К. Платонова (1974); Л. М. Попова (1990); С. Л. Рубинштейна (1946, 1957, 1973); Тучак (1993); Т. И. Шульги (2007); Berlyne (1965); Hutt (1970); Keller, (1994); Voss (1983) и многих других показывают, что одним из таких качеств является *инициативность*.

Инициативность – важнейший показатель активности личности в процессе ее жизнедеятельности, формирующий субъектно-личностную основу человека, ведущий параметр при построении жизненной стратегии. Чтобы развивать волевые качества, личности необходимо ставить перед собой значимые для неё цели и направлять свои волевые усилия на преодоления препятствий на пути достижения этих целей. Чем больше препятствий преодолеет личность, тем более развитой будет её волевая сфера.

Изучение инициативности имеет давнюю научную традицию, истоки которой восходят к философским и педагогическим исследованиям. Философский подход к исследованию проблемы инициативы прослеживается уже в трудах русских философов XIX века. Начало исследованиям признаков инициативности в педагогике положили работы Я. А. Коменского (1657, 1666). В последующих психолого-педагогических исследованиях получила развитие проблема инициативы и самодеятельности (М. Вейсфальд, 1928; Р. Бернс, 1986; В. Клайн, 1991; А. И. Кочетов, 1974; В. А. Петровский, 1996; Г. К. Селевко, 2000 и др.); изучались вопросы формирования и воспитания инициативы в игре; в общественно полезной деятельности (Т. Ф. Игнатенко, 1996; С. А. Петухов, 1954; И. Э. Плотник, 1967 и др.), а также в условиях оздоровительного комплекса (В. Б. Чемоданов, 1987).

Некоторые аспекты инициативности рассматриваются и учитываются в экономике и разработке вопросов социально-ориентированного маркетинга (В. К. Горбачевский, 1990; Д. А. Леонтьев, 1986); при решении проблем управления производством, руководства, повышения эффективности деятельности предприятий (А. А. Деркач, 1981; А. Г. Ковалев, 1998; А. Н. Леонтьев, 1981; А. В. Щербина, 1998).

В последнее время учеными-психологами в основном анализируются: динамические, мотивационные, эмоциональные и когнитивные аспекты инициативности.

Так, динамические особенности их проявления в рамках психологии активности рассматриваются в работах М. С. Говорова (1962); Э. А. Голубевой, (1983);

Б. А. Кадырова (1990); Н. С. Лейтеса(1977); Т. Н. Лобовой (1986) и др.

Мотивационные аспекты инициативы исследовали такие авторы, как Д. Б. Богоявленская (1983); М. С. Говоров (1962); Т. Г. Егоров (1952); Л. С. Новикова (1967); И. Э. Плотник (1967) и др.

Связь инициативности с когнитивными процессами прослеживается в трудах М. С. Говорова (1962, 1982); И. Э. Плотника (1967); Л. М. Попова (1990); Б. М. Теплова (1961); В. М. Экземплярского (1930) и др.

Особенности проявления инициативы при блокировке целей рассматривались К. Левиным (1981).

В контексте теории мышления рассматривается интеллектуальная инициатива в общении (Б. Ф. Ломов, 1990; Л. М. Попов, 1970).

В работах К. А. Абульхановой-Славской анализируется личностный аспект инициативы, которую автор определяет, как выражение побуждений и желаний, мотивов субъекта, как опережающую внешние требования или встречную по отношению к ним свободную активность субъекта [1, 2].

Изучение инициативности как волевого качества, осуществлялось также в работах А. Г. Ковалева (1949); Н. Д. Левитова (1969); С. А. Петухова (1954); С. Л. Рубинштейна (1973); П. А. Рудика (1974) и другие. С. Л. Рубинштейн выделил такие признаки инициативности, как обилие и яркость новых идей и планов, богатство воображения, рисующего эмоционально-привлекательные картины тех перспектив, которые инициатива может открыть С. Л. Рубинштейна (1957).

В рамках многомерно-функционального подхода, разработанного А. И. Крупновым (1990-2007), проблема инициативности личности рассматривалась в ряде работ (С. М. Зиньковская, 2007; Линь Яцян, 2005; А. Э. Пятинин, 1996; Н. В. Тучак, 1993 и др.). А. И. Крупнов рассматривает инициативность как системное качество личности, включающее мотивационно-смысловые и регуляторно-динамические составляющие, обеспечивающие состояние готовности и постоянство стремлений к процессу инициации. Указанные компоненты и их переменные (установочно-целевые, личностно-мотивационные, когнитивные, продуктивно-селективные, индивидные, эргодинамические, эмоциональные, регуляторные, рефлексивные) составляют психологическую структуру инициативности, а их отношения и взаимосвязи фиксируют индивидуально-качественную специфику ее проявлений на уровне личности.

Ответственность как волевое качество личности

Проблема ответственности является объектом пристального внимания различных наук: психологии (К. А. Абульханова, 1991, 1995; А. В. Брушлинский, 1995; А. И. Крупнов, 1997; Д. И. Фельдштейн, 1994 и др.); философии (М. М. Бахтин, 1986; А. Ф. Плахотный, 1981; Э. И. Рудковский, 1979; В. И. Сперанский, 1987; Г. Л.Тульчинский, 1990; и др.), социологии (Э. Мусаев, 1998; В. Д. Пузанов, 1983 и др.), педагогики (А. П. Медвецков, 1985; О. А. Петрухина, 1985; и др.), юриспруденции (И. Анденес, 1979; Н. П. Дубинин, 1989; К. Е. Игошев, 1971, и др.) [1, 5].

В психолого-педагогических и философских источниках термин «ответственность» используется при рассмотрении основных показателей личности: характера – воспитание ответственности (А. В. Брушлинский, 1995; Л. С. Гаврилова, 1983 и др.), интеллекта – сознание ответственности (Н. А. Мякинина, 1989; Э. И. Рудковский, 1979 и др.), общения (Л. И. Дементий,1995; В. В. Знаков, 1993 и др.).

Термин «ответственность» используется также для характеристики различных свойств, качеств, процессов и состояний личности: активности (К. А. Абульханова-Славская, 1985, 1989; М. М. Бахтин, 1986 и др.), инициативности (К. А. Абуль-

ханова-Славская, 1995; настойчивости (А. В. Петровский, 1986; конформизма (Э. И. Рудковский, 1979); восприятия (Х. Хекхаузен, 1986); импульсивности (Г. Л. Тульчинский, 1990); тревожности (Э. И. Рудковский, 1979) и т. д. [1, 2]

В многочисленных определениях «ответственность» раскрывается через способности личности (С. П. Иванов, 1987; Н. П. Кузнецова, 1983); деятельность (Н. И. Конюхов, 1986); долг (А. Г. Спиркин, 1972); необходимость (В. С. Мухина, 1986), склонности (К. Муздыбаев, 1983), нравственность (В. Ф. Сафин, 1986) и т. д. [6]

Ответственность изучается в зависимости от социального статуса и деятельности субъектов. Здесь выделяются различные виды ответственности человека: социальная, гражданская, профессиональная и т. п. С позиции профессиональной направленности рассматривается «ответственность» педагога, ученого, инженера, чиновника, рабочего, военного, политика.

Природа ответственности выявляется в сферах и деятельностной, и личностной: объективной и субъективной (Н. А. Минкина, 1990; Э. И. Рудковский, 1979; С. Л. Серебряков, 1984); индивидуальной (А. П. Растигеев, 1985; В. Ф. Сафин, 1986; Х. Хекхаузен, 1986); коллективной (А. З. Кошеленко, 1986; Р. Р. Шахмуратов, 1985; Дж. О. Шоннеси, 1979; и др.).

Ответственность берется на себя (В. Малахов, 1990; M. I. Lerner, G. Metthews, 1967 и др.); принимается (В. П. Зинченко, 1989; А. Е. Разумов, 1988 и др.); перекладывается (Р. Бернс, 1986 и др.), возлагается на других и делегируется (В. Ф. Сафин, 1986; Л. А. Сухинская, 1978, 1979 и др.). [7]

В ряде работ говорится о диффузии ответственности (B. Latane, Darley, 1968); о способности ее нести (Н. А. Минкина, 1990; Х. Хекхаузен, 1986).

Проблемой ответственности с точки зрения локуса контроля также много занимались и зарубежные ученые. В частности, процесс приписывания ответственности за происходящее в жизни человека исследовали: самому себе (Х. Хекхаузен, 1986; S. H. Schwarts, 1968); другому (F. W. Irvin, 1971; M. I. Lerner, 1974); сложившейся ситуации (L. Ross, 1977) и т.д.

Существуют попытки унифицировать ответственность, привести ее к определенным количественным параметрам: норме (Е. И. Сидорова, 1987); мере ответственности (С. Масгутова, 1987; С.Ф.Одуев, 1985); ее степени (Н. А. Минкина, 1989; Х. Хекхаузен, 1986); уровню (И. А. Маврина, К. С. Пахомова, 1990); доле (А. Д. Сахаров, 1989); части ответственности (A. Medea, K. Thompson, 1974) и др.

В общем целом, в отечественной психологии наметилось два основных подхода в исследовании ответственности:

1. Исследование отдельных аспектов ответственности;

2. Системное исследование ответственности.

В исследовании отдельных сторон ответственности можно выделить следующие направления:

1) соотношение свободы и ответственности;

2) социальная и личная ответственность;

3) ответственность как нравственная категория;

4) соотношение внутреннего и внешнего в ответственности личности;

5) ответственность как действие;

6) ответственность с позиции каузальной атрибуции;

7) воспитание ответственности.

С позиции системного подхода ответственность исследуется со следующих сторон:

1) анализ взаимодействия функциональных блоков;

2) системный анализ качества ответственности.

Таким образом, если обобщить все научные отечественные и зарубежные разработки в рассматриваемой проблемы, то

получится, что изучение «инициативности» осуществлялось, в основном, в связи с волевыми процессами и качествами личности. При этом проявление инициативности чаще всего рассматривалось в зависимости от «самостоятельности» личности. Несмотря на большое количество работ и разнообразие подходов в изучении «ответственности», вопросы комплексного исследования «ответственности», как системного качества личности, остаются также открытыми. Перед исследователями встает задача объединить существующий конгломерат составных частей «ответственности», непонятно каким образом связанных между собой, в единую структуру. В результате проведенного анализа отечественной литературы по проблеме воли и методик по измерению волевых качеств – инициативности и ответственности, выяснилось, что готовые результаты по рассматриваемой проблеме в отечественной и зарубежной теоретической литературе, а также методических справочниках отсутствуют.

Несмотря на продолжающиеся попытки научных исследований, систематизацию теоретического и эмпирического материала по проблеме воли, как зарубежными, так и отечественными предшественниками, не проводились исследования по изучению инициативности и ответственности, как волевых качеств, у представителей строительных специальностей. Их специфичной взаимосвязи в структуре личности и влияние на профессиональную подготовку, соответственно на эффективность труда. При том, что данная сфера довольно обширна по сравнению с остальными сферами промышленности и производства и по логике должна была бы изучаться различными областями психологии в достаточной степени. Тем более, данные качества не изучались ранее в рассматриваемой нами связке инициативность-ответственность. По нашему мнению (автор данной работы является профессиональным инженером строителем, инженерно-технического, руководящего состава), именно эта пара волевых качеств инициативность-ответственность является базовой, ключевой связкой, которая в значительной мере влияет на эффективность работы в строительстве. Раскрытие и понимание этой составляющей руководителями любой строительной категории, позволит в максимальной степени не только эффективно управлять внутриличностными психическими процессами строителей-профессионалов, но и как следствие, технологическими процессами на любых этапах строительных работ. Для категории рабочий, понимание данного аспекта важно, как с точки зрения осознания специфичных личностных качеств, в данном случае – волевых, для повышения собственного потенциала результативности в профессиональной деятельности, но также и их целенаправленного развития. Исходя из вышеуказанных особенностей, очевидна высокая практическая значимость проводимых нами исследований.

Наиболее объективным и рациональным подходом в психологии, при изучении любых психических феноменов, по нашему мнению является системный, комплексный подход. Несмотря на огромный объем работ, необходимый для теоретического анализа, эмпирических исследований любого аспекта волевых качеств, именно такой подход по нашему мнению обеспечит фундаментальность научно-практических знаний, создаст реальную базу для практической работы по целенаправленному формированию, либо коррекции различных черт личности. В частности – инициативности и ответственности. Нами представляется, что настоящая природа инициативности и ответственности может быть понята только на основе целостного, системного подхода, т. е. «рассмотрения психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система».

Таким образом, проведение наших исследований поможет решить теоретические вопросы в понимании инициативности и ответственности, как волевых качеств личности, а также в результате применения наших эмпирических методик мы будем рекомендовать программу развития инициативности и ответственности, в том числе с учетом профессионального ориентирования в строительной сфере.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Абульханова К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.

2. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3-18.

3. Быков А. В., Шульга Т. И. Становление волевой регуляции в онтогенезе. – М.: Юго-Восток сервис, 2007. – 248 с.

4. Ильин Е. П. Психология воли. – СПБ: Питер, 2009. – 368 с.

5. Крупнов А. И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности // Системные исследования свойств личности. – М.: УДН, 1994. – С. 5-12.

6. Муздыбаев К. Психология ответственности. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 248 с.

7. Сухинская Л. А. Возложение ответственности в условиях групповой деятельности // Психологическая теория коллектива. – М., 1979. – С. 94-104.

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК
г. МОСКВА

УДК 159.937.53
ББК 88.353
Психология

ПСИХОЛОГИЯ

СОВРЕМЕННЫЕ КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ ВОСПРИЯТИЯ ВРЕМЕНИ СУБЪЕКТОМ[1]

А. И. Мелёхин

В данной статье конкретизированы понятия «восприятие времени» и «познание времени». Показано, что процесс восприятия времени является сложным и системным процессом в основе которого лежат нейробиологические параметры. Проанализированы зарубежные когнитивные модели восприятия времени, используемые для объяснения механизма искажения оценки, отмеривания и воспроизведения временных интервалов. Приводится классификации моделей восприятия времени: биологические и когнитивные модели; модели когнитивного таймера и модели зависимые от состояния нейронных сетей. Описаны критические замечания к моделям когнитивного таймера (скалярная модель и модель клапана внимания).

Ключевые слова
Время, восприятие времени, познание времени, когнитивные модели, скалярная теория восприятия времени, модель клапана внимания, когнитивный таймер

Восприятие времени и пространства играют ключевую роль в формировании целостной картины мира и осознании субъектом своего места в нем [14]. Носителем содержания внутреннего мира человека выступает *личность*, а реализацией в данных жизненных обстоятельствах, условиях, задачах – *субъект* [8]. В психологии способность субъекта к восприятию времениизучается отечественными (Е. Ю. Балашова, Н. Ф. Будянский, Ю. В. Бушов, И. Н. Вороненко, Т. Н. Ерофеева, З. А. Киреева, С. В. Леонов, В. П. Лисенкова, В. А. Москвин, Л. С. Медникова, О. Е. Сурнина, М. Ю. Ходанович и др.) и зарубежными (J. R. Anderson, M. J. Allman, R. A. Block, S. Droit-Volet, S. Grondin, M. Carelli, W. J. Friedman, D. J. Lewkowicz, W. H. Meck, D. L. Harrington, J. H.Wearden, D. Zakay и др.) исследователями.

Только за последние несколько лет было опубликовано свыше ста исследований о возрастно-психологических и специфических особенностях восприятии коротких и длинных временных интервалов[2] субъектом при типичном и атипичном развитии. Оценка времени имеет большое значение для диагностики и реабилитации таких заболеваний, как

[1] **Исследование выполнено под руководством доктора психологических наук, профессора, зав. лабораторией психологии развития ИП РАН Е. А. Сергиенко.**

экзо-, так и эндогенно органических заболеваний головного мозга (M. J. Allman, L. G. Allan, F. Ortuno, R. B. Ivry, R. E.Hazeltine, C. Fortin, W. H. Meck, K. Lee и др.), шизофрении (N. C. Andreasen, O. Bonnot, D. B. Davalos, M. E. Densrn, M. A. Kisley, R. G. Ross, P. T. Mischit и др.), паркинсонизма (J. M. Riesen, A. Schnider и др.), дефицита внимания/гиперактивности (K. A. Kerns, R. J. McInerney, N. J. Wilde, J. B. Meaux, J. J. Chelonis и др.), аутистического спектра расстройств (G. L. Wallace, F. Happe и др.), дислексии и афазии (M. M. Merzenich, D. M. Eagleman и др.). Этот факт указывает на то, что психология вновь открывает для себя время. Такое предельное внимание к категории времени описывается как «*темпоральный поворот*» в психологии в связи с тем, что время выступает важнейшим средством, внешним фактором и одним из условий изучения психики [11, с. 19]. Проблема времени ставится как условие, в котором происходи развитие личности [16]. Особое внимание уделяется изучению способности субъекта оценивать и контролировать время в различных ситуациях. Способность оценивать короткие и длинные временные интервалы играет важную роль в повседневной жизни и деятельности субъекта. Это связано с тем, что все воспринимаемые события характеризуются хронологической последовательностью и имеют свою длительность. От умения следить за течением времени в процессе деятельности, реагировать на тот или иной сигнал с определенной скоростью и через заданные временные интервалы, ускорять или замедлять темп и ритм своей деятельности, рационально использовать время, зависит успешность жизни и деятельности субъекта [15]. Оценка длительности коротких временных интервалов играет важную роль в ситуациях, во-первых, в которых субъект совершает то или иное действие и ожидает ответа при совершенном действии и, во-вторых, в многозадачной деятельности, требующей от человека переключения между различными задачами [14].

Способность целесообразно оценивать временной интервал является одним из показателей развития произвольности, воли, контроля и регуляции деятельности. К примеру, человек, пересекающий улицу, должен оценить скорость приближающегося автомобиля; оценить, сколько времени потребуется для того, чтобы автомобиль приблизился к нему и сравнить эту продолжительность с оценкой того, сколько времени нужно, чтобы перейти через улицу [15].

Несмотря на важность для жизни и деятельности человека, когнитивно-биологическая основа, обеспечивающая процесс восприятия различных временных интервалов, остаётся до сих пор не изученной. Исследованием механизмов восприятия времени занимаются многие отечественные и зарубежные исследователи: Ю. В. Бушов, А. С. Иванов, В. И. Лупандин, О. Е. Сурнина, З. А. Киреева, R. Ivry, H. Gibbons, W. H. Meck, D. V. Buanomano, D. M. Eagleman, D. Zakay и др. Принято считать, что в основе восприятия временных интервалов лежит деятельность «биологических часов» (осцилляторов), которых в организме человека насчитывается около ста. Осцилляторная модель восприятия времени предполагает наличие целого комплекса «осцилляторов», работающих с изменением скорости в рамках постоянного режима (см. рис. 1).

[2] По функциональной роли временные интервалы делятся на «короткие» и «длинные». Исследователи отмечали разную функциональную роль «длинный» и «коротких» временных интервалов в организации поведения человека. Чаще всего «длинными» временными интервалами называются интервалы более секунды, «короткими» – интервалы менее секунды.

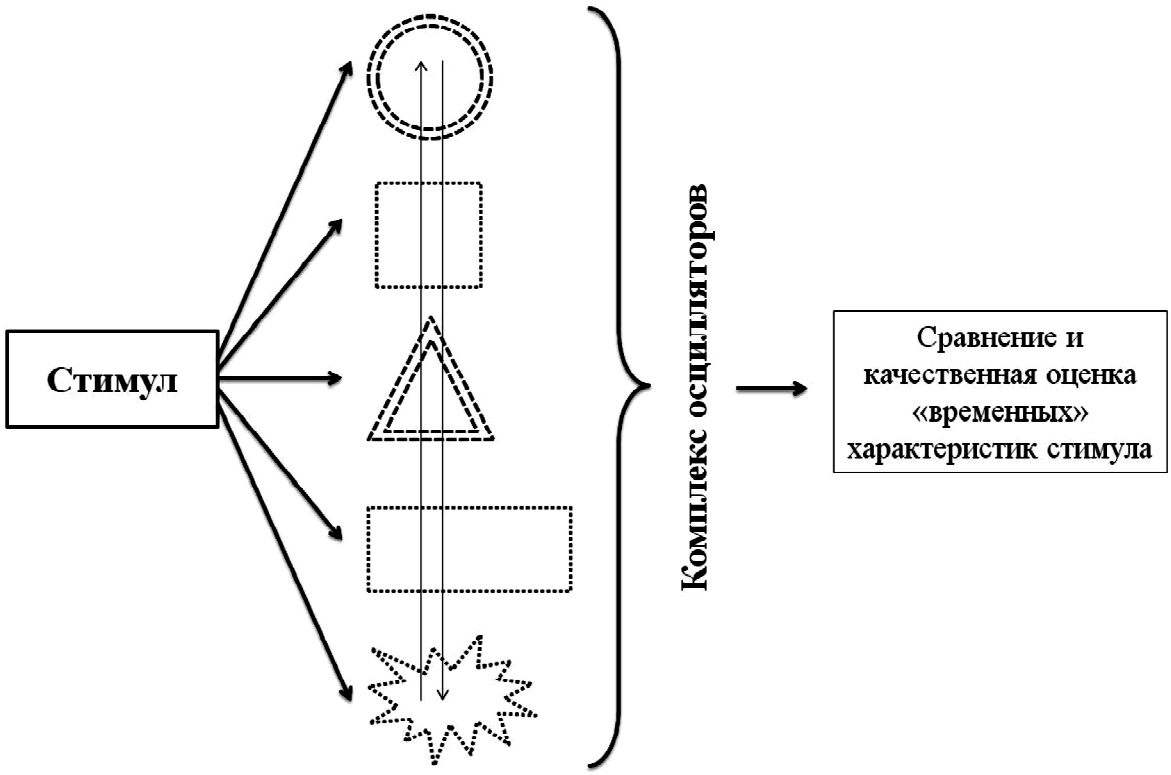


Рис. 1 Осцилляторная модель восприятия времени

Оценка длительности временного интервала происходит в зависимости от того, в какой конкретно «фазе» («медленной» или «быстрой») находится каждый из осцилляторов в оцениваемый период. Время, таким образом, оценивается скорее качественно, чем количественно [4]. Имеются и другие гипотезы о механизмах восприятия времени, как результата следовых процессов, активности суммирующих нейронов, мозговых паттернов возбуждения, метаболических процессов. Существует множество моделей, в которых предпринимались попытки раскрыть механизмы восприятия времени, однако на данный момент, нет единого мнения о механизмах восприятия временных интервалов человеком, о роли различных церебральных структур в механизмах отсчета времени. По сей день продолжаются дискуссии по поводу конкретных церебральных структур, участвующих в процессах сходства и различия восприятия временных интервалов разной модальности и в различных временных диапазонах. Роли когнитивных процессов и обучения в процессе восприятия времени. Среди исследователей отсутствует консенсус этого сложного вопроса, в связи с тем, что различные функциональные системы, когнитивные процессы могут быть включены в обработку временных интервалов различной длительности.

Несмотря на то, что различными аспектами восприятия времени давно занимаются исследователи, время для психологии пока еще *terra incognita* в связи с противоречивостью результатов различных авторов по данной проблеме. Суть данной проблемы составляют методологические проблемы.

Одной из главных проблем при исследовании времени является *проблема категориально-понятийного аппарата* (С. Н. Беляева-Экземплярская, О. Н. Кузнецова, М. С. Роговин, М. И. Розенова, Е. В. Карпова, М. Н. Семенова, Н. И. Чуприкова, Л. М. Митина, S. Grondin, D. Zakay и др.). В исследованиях времени неоднородность, разнообразие применяемых по-

нятий и категорий выступает очень отчетливо. На основе проанализированной литературы можно выделить следующие причины неадекватного применения понятий и категорий при исследовании времени: 1) Различные философско-методологические основания исследований; 2) Отсутствие систематизации и концептуализации полученных фактов при исследовании времени; 3) Отсутствие системного подхода, описывающего развитие восприятия времени в онтогенетическом аспекте; 4) Недостаточность используемых методов при исследовании особенностей восприятия времени у той или иной возрастной группы.

Из-за неадекватного применения понятий при исследовании времени наблюдается «*эффект калейдоскопичности*» результатов при исследовании восприятия времени [7; 22, с. 98-100].

В психике человека время актуализируется в двух формах – восприятии и переживании времени [1, с. 17]. Восприятие времени не есть пассивная рецепция, а активная реструктуризация стимула при помощи набора внутренних измерительных приборов, нейрофизиологическая природа которых активно изучается. Известно, например, что восприятие текущего настоящего тесно связано с базальными ганглиями и обменом дофамина, а воспоминания о прошлом соотносятся с ацетилхолином в лобной коре [4]. Кратко остановимся конкретизации основных понятий при исследовании времени в психологии.

Восприятие времени определяется как системный процесс, связанный с формированием и функционированием специфической функциональной системы субъективного отражения человеком метрических (длительности и одновременности) и топологических свойств (одномерности, непрерывности, последовательности и однонаправленности) объективного времени [21]. Восприятие времени требует использования мер, точек отчёта, от которых ведется измерение длительности временного интервала [9].

В связи с этим в процессе восприятия времени принято выделять следующие структурные компоненты: 1) *хронологические представления* (в основе которых лежит ориентировка в прошедшем и текущем времени); 2) *хронометрические представления* (в основе которых лежат знания единиц измерения времени и соотношения между ними, а также возможность оценки и отмеривания временных интервалов). Временные понятия (или репрезентации) являются каркасом для обеспечения процесса восприятия времени. В восприятии времени участвуют следующие *перцептивные действия*: сравнение, оценка, отмеривание, воспроизведение, фракционирование и мультипликация временного интервала [1, с. 21].

Переживание времени – это отражение в психической сфере человека собственного существования в настоящем как отрезка жизни, непрерывно связанного с прошедшим и будущим. Процесс переживания времени связан с формированием самосознания: о себе в прошлом, настоящем и будущем [5, с. 112-113].

За последние несколько лет в зарубежных исследованиях можно встретить понятие «познание времени» [24, 25]. В процессе познания времени участвуют и восприятие, и переживание времени. ***Познание времени*** – это процесс организации, структурирования накопленного опыта во времени и формирование временных понятий и представлений в единую временную концептуальную систему с целью восприятия и переживания времени человеком [25].

В зарубежной когнитивной психологии восприятие времени рассматривается как феномен, имеющий *когнитивно-биологическую природу*, как продукт когнитивной активности, определяемый природой и масштабом когнитивной обработки информации, выполненной за определённый короткий или длинный временной интервал [16]. Большинство существующих

когнитивных моделей восприятия времени направлены на поиск ответа на вопрос о том, *что делает головной мозг, чтобы сохранить точную оценку времени так, чтобы искажения были исключением, а не правилом* [13, с. 61]. Для ответа на этот вопрос обратимся к описанию основных моделей восприятия времени в зарубежных психологических исследованиях.

Анализ зарубежных исследований описывающие механизм восприятия времени, позволил выделить ряд когнитивных моделей восприятия временных интервалов (рис. 2).

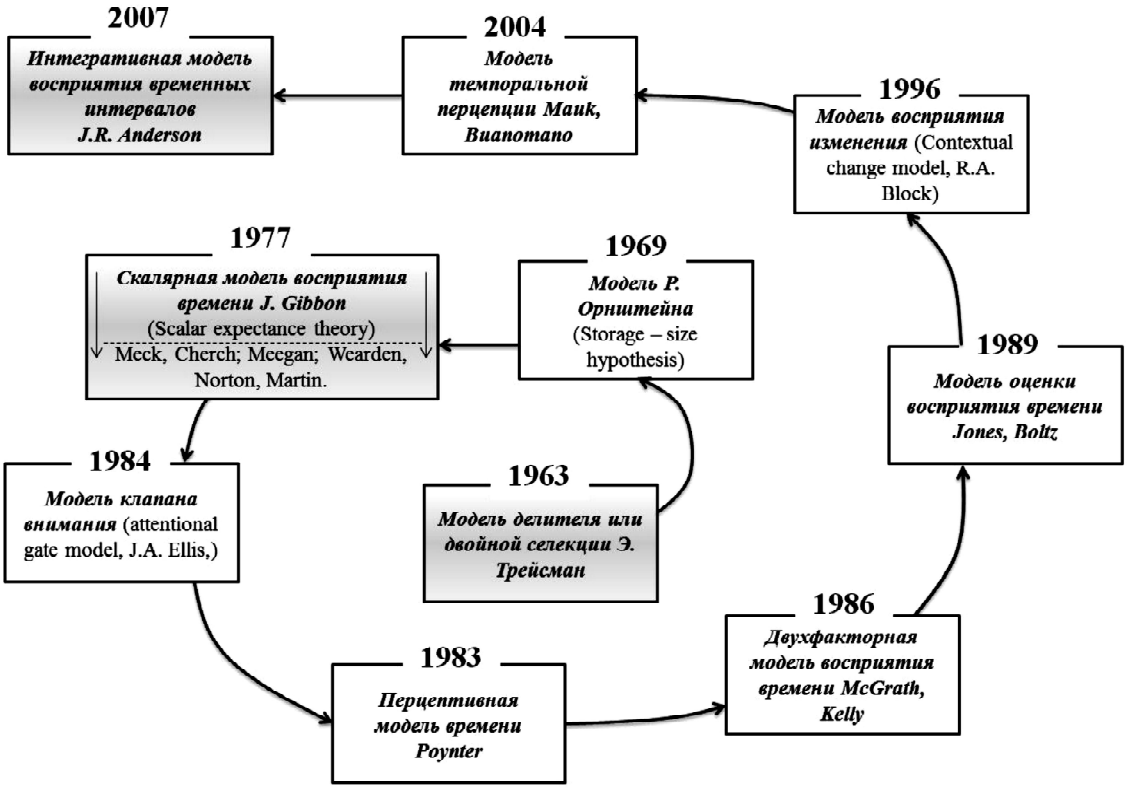


Рис. 2. Когнитивные модели восприятия временных интервалов

Стоит отметить, что большинство когнитивных моделей восприятия времени основаны на концепции «внутренних часов», в то время как другие не учитывают этот биологический конструкт. Современные модели направлены на объяснение особенностей восприятия времени в зависимости от разнообразных внешних и внутренних факторов, полученных в исследованиях по оцениваю, отмериванию, воспроизведению и сравнению временных интервалов различной длительности [10].

Все когнитивные модели восприятия времени условно можно классифицировать на 1) *биологические* (с учетом эндогенных биоритмов и церебральных структур); 2) *когнитивные теории* (с учетом таких когнитивных процессов как внимание и память) [3]. Однако, при анализе основных моделей восприятия времени не следует противопоставлять их друг другу с связи с тем, что биологические теории точнее описывают короткие интервалы, в то время как когнитивные теории правдоподобнее объясняют восприятие длительных временных интервалов. Экспериментально показано, что восприятие длительных и коротких интервалов обуславливаются различными механизмами, не связанными между собой [19, с. 77-81].

Другая форма классификации существующих моделей была предложена D. M. Eagleman [23].

1. Модели когнитивного таймера, которые полагают, что головной мозг использует когнитивную схему для определения временных интервалов. Модели когнитивного таймера интерпретирую работу «внутренних часов» как оценку собственного информационного процесса мозгом и предполагает наличие специальных структур мозга (мозжечок, префронтальные отделы, височная и сингулярная кора, базальные ганглии и др.), ответственных за восприятие времени. Вовлеченность тех или иных мозговых зон определяется временной задачей, решаемой субъектом Подробнее о церебральных структурах см. исследования R. Ivry, S. Keele, U. Halsband, W.H. Meck [19]. Этот вид моделей получила сильное развитие в моделях восприятия временных интервалов W. H. Meck, R. M. Church основанных на идеях одной из самых распространённых на данный момент «скалярной теории восприятия времени» J. Gibbon (scalar timing theory) [11, 12, 20].

Одной из первых когнитивных моделей восприятия временных интервалов, была «модель двойной селекции» М. Трейсман [23]. Эта модель предполагает наличие чувствительного к активации «регулятора скорости» (pacemaker), который в процесс восприятия длительности временного интервала посылает регулярные импульсы в счетчик. Результаты работы счетчика передаются в хранилище, из которого они извлекаются при оценивании длительности временного интервала. Задача воспроизведения длительности интервала с позиции этой модели решается на основе суждения о равенстве количества импульсов, накопленных в хранилище при восприятии заданной длительности, и количества импульсов, поступающих в компаратор от воспроизводимого стимула. Важно отметить, что именно эта первая модель относится к группам моделей «когнитивного таймера». Эти модели предполагают наличие в головном мозге осциллятора, задающего ритм определенной частотой, который в свою очередь распознается «счетчиком». Модель М. Трейсман получила дальнейшее развитие в моделях восприятия временных интервалов, предложенных J. R. Anderson, W. H. Meck, R. M. Church, J. H. Wearden, J. A. Ellis и основанных на идеях скалярной теории восприятия времени J. Gibbon. Согласно скалярной теории в процессе восприятия временных интервалов вовлекается не только биологические часы, но также такие когнитивные процессы как память, внимание и исполнительные процессы.

На рис. 3 показано, что основными компонентами скалярной модели являются: 1) «*внутренние часы*», компонентами которых являются «регулятор скорости», их «аккумулятор» и «выключатель» между ними; 2) «*рабочую память*» или кратковременную память о длительности текущего стимула; 3) «*референтную память*» или *долговременную память* о длительности прошлых стимулов, эталонов; 4) «*компаратор*» или блок процесса сравнения, который сравнивает содержимое рабочей и референтной памяти. Данная теория предполагает наличие эндогенного, церебрального механизма – «регулятора скорости», который излучает регулярные импульсы, и «аккумулятора», который регистрирует количество произведённых импульсов за некий временной интервал. При этом появление привлекающего внимание стимула соединяет «аккумулятор» и «регулятор скорости» в единую цель для решения задачи по восприятию временных интервалов. «Аккумулятор» регистрирует количество генерированных импульсов до того момента, пока не прекратится действие стимула. Процесс накопление импульса находится под контролем переключающего механизма («переключателя»), функционирование которого зависит от объёма внимания, направленного на восприятие временного интервала. Результаты работы «аккумулятора» либо сразу приводят к формированию сужде-

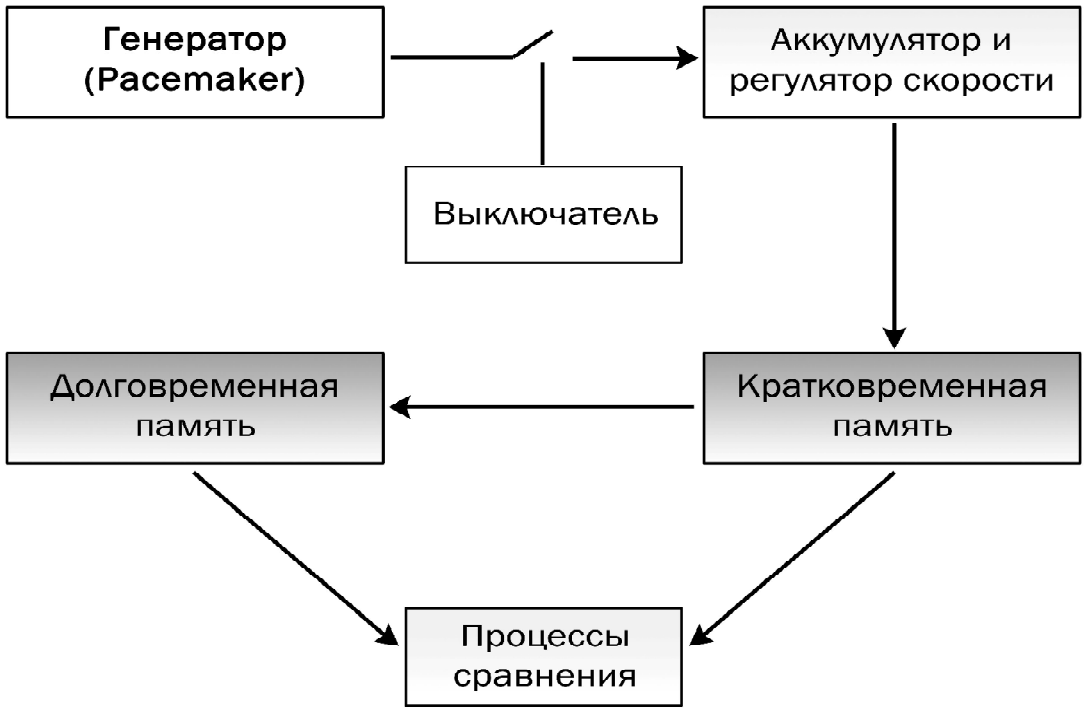


Рис. 3. Скалярная модель восприятия времени J. Gibbon

ния о временной длительности действия стимула, либо сохраняются в долговременной памяти для последующего сравнения с продолжительностью других временных интервалов. Скорость работы «генератора» в целом постоянна и определяется конституционально-генетическими особенностями индивида, однако может быть изменена, например, индивидуальной значимостью стимула, нарушением работы «генератора» в результате эндо- и экзогенных причин. Феномен «ускоренного времени», связанный с повреждением левой префронтальной зоны коры, является примером замедления работы «генератора» в данной модели.

Главная особенность этой модели, заключается в том, что источники изменчивости в оценках коротких и длинных временных интервалов, не сводятся к уровню внутренних часов, а подчёркивает роль эндогенного, церебрального механизма «регулятора скорости». Однако он встроен в более крупную систему обработки информации, и поэтому подвержен ошибкам оценки временных интервалов, которые могут быть вызваны не только процессами во внутренних часах, но особенностями памяти, внимания, а также произвольности. Существуют такие модели восприятия временных интервалов, не включающие регулятор скорости (M. D. Zeiler, J. E. Staddon, и др.), а также модели, объясняющие особенности восприятия времени на основе предположений о специфических механизмах внимания и памяти. Например модель «клапана внимания» (или ворот внимания), показанная на рис. 4. J. A. Ellis ввела дополнительный элемент «*клапан внимания*», в модель скалярного определения времени для того, чтобы объяснить распределения ресурсов внимания человека на перспективном определении времени[3] [13, с. 110-117].

[3] **Принято выделять ретроспективную и перспективную парадигму методов исследования восприятия времени. Эти парадигмы позволяют учитывать и подробно описывать применяемый метод и методики исследования восприятия времени(L.G. Allman, G.A. Carroll, D. Zakayи др.).**

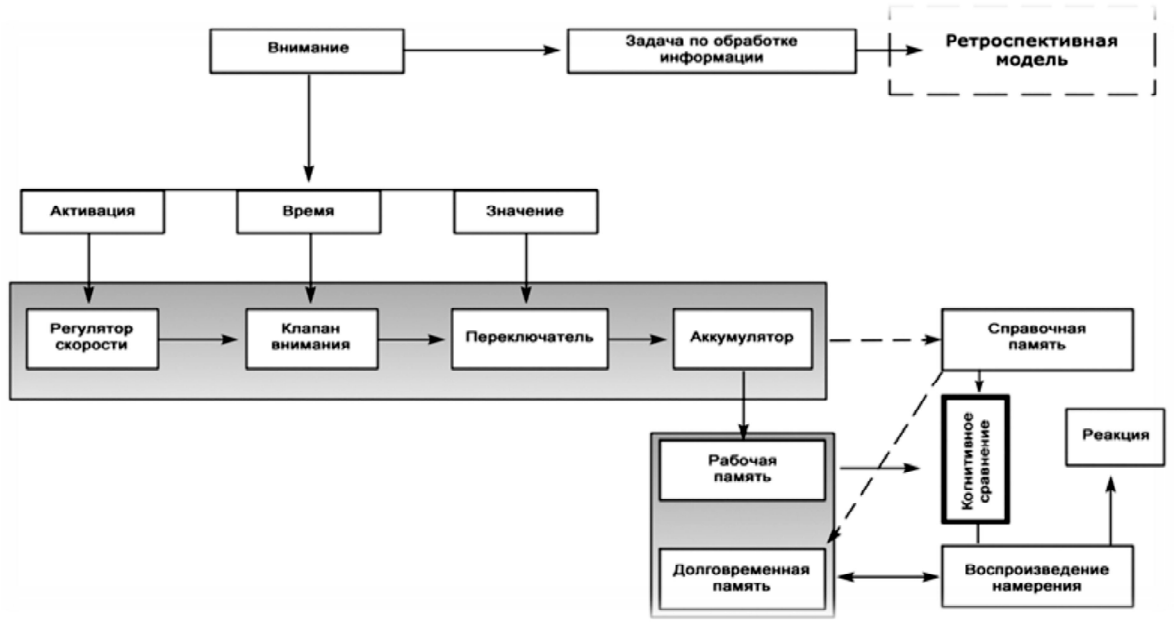


Рис. 4. Модель клапана внимания J. A. Ellis

Модель «клапана внимания», функционирует следующим образом:

1. Регулятор скорости издаёт сигналы с достаточности скоростью, которая незначительно меняется только в результате изменения уровня возбуждения.

2. Поток сигналов проходит через «клапан внимания», который управляется исполнительными функциями, определяющими стратегия распределения ресурсов внимания человека. Чем больше ресурсов направлено на определение времени, тем больше открыт клапан, позволяя, таким образом, большему количеству сигналов за единицу времени проходить через аккумулятор сигналов и поступать в него.

3. Значение, которое придаётся ситуации, влияет на переключатель. Когда он показывает начало заданного интервала времени, который должен быть определён, переключатель открывается, запуская поток сигналов от регулятор, а скорости к аккумулятору. Когда значение ситуации подразумевает конец заданного интервала времени, переключатель снова закрывается, таким образом, препятствуя дальнейшему потоку сигналов.

4. Аккумулятор сохраняет определённое количество сигналов, которые производят через «клапан» от начала заданного интервала времени. Когда заданный интервал времени заканчивается, переключатель закрывается, и количество сигналов в аккумуляторе является отражением продолжительности заданного временного интервала. Отражение заданного временного интервала может быть закодировано в справочной памяти из долговременной памяти, как, например, когда кому-нибудь нужно определить интервал, состоящий из секунд или минут. В такой ситуации он может извлечь из долговременной памяти соответствующее представлений и сохранить его в справочной памяти.

5. Когда заданный интервал времени должен быть определён и воспроизведён, происходят такие же процессы, нов этом случае количество сигналов, которые поступают в аккумулятор, сравнивается на постоянной основе с представлением, сохранными в справочной памяти. Это когнитивное сравнение, продолжается до тех пор, пока не будет принято решение о том, что достигнуто близкое соответствие, на котором процесс останавливается. Затем человек извлекает представление о намеченной реакции, которая была предвари-

тельно закодирована в долговременной памяти, и реагирует соответствующим образом.

Согласно модели клапана внимания, чем более субъект погружен в задачу тем менее обращает внимание на время – сигналы замедляются, проходя через «клапан» в меньшем количестве, и кажется, что времени проходит меньше чем на самом деле. Эта модель хороша еще и своей гибкостью: она учитывает также и влияние эмоций.

В связи с тем, что в последние годы большой интерес вызывают исследования «декларативной» и «процедурной» памяти. Принято считать, что декларативная память хранит информацию о фактах, времени пространстве. К декларативной памяти относят события, память на события (эпизодическую память) и смысловую (семантическая), которое характеризуются тем, что в них фиксируются и сохраняются следы поступающей информации. В связи с этим J. R. Anderson обобщая предыдущие модели «счетчика» разработал собственную интегративную модель во-первых, с целью изучения одновременных задач по оценке временных интервалов. Во-вторых, с целью изучения влияния обучения восприятия временных интервалов [21]. В данной модели ресурсом для оценки временных интервалов является декларативная память (см. рис. 5).

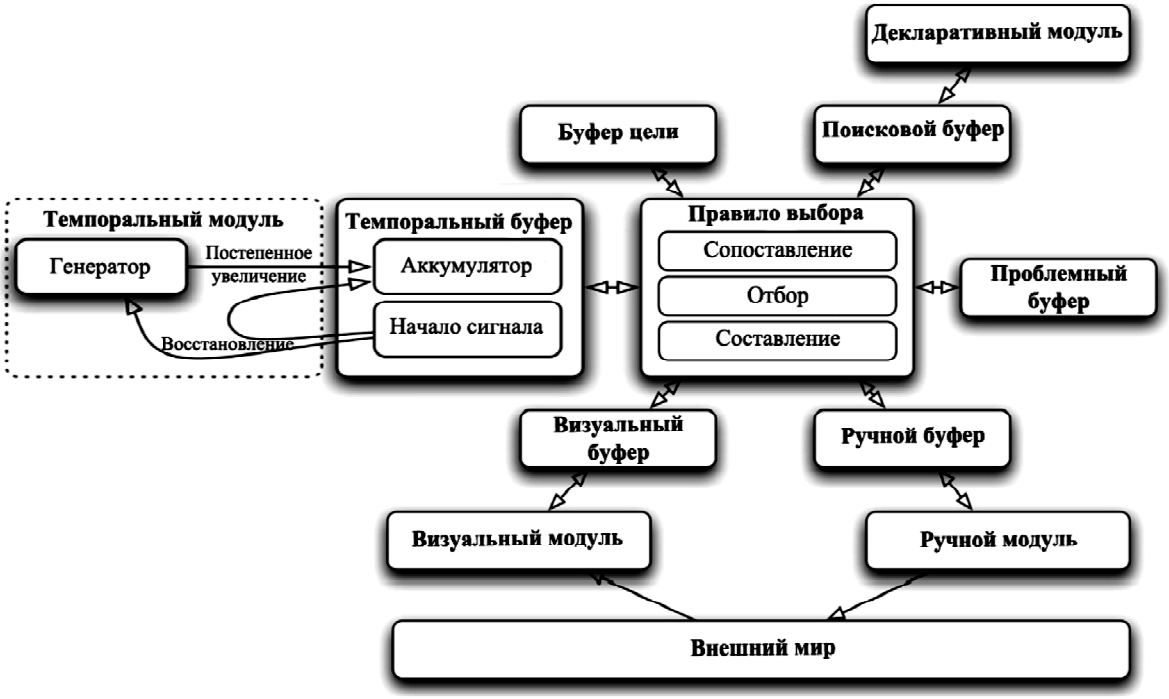


Рис. 5. Интегративная модель восприятия временных интервалов J. R. Anderson (The Integrated Model of Prospective Time Interval Estimation)

Большинство исследователей полагают, что оценивание длительности определяется когнитивным таймером, который и обрабатывает временную информацию. Ресурсы таймера ограничены, т. к. одновременно с обработкой временной информации, происходит анализ сопутствующей невременной информации. Следовательно, чем больше единиц внимания требует невременная нагрузка, тем меньше временных единиц обрабатывается таймером, вследствие чего происходит недооценивание временного интервала. Внимание распределяет между блоками в зависимости от задачи. Воспринимаемая длительность является средним от результата работы таймера и временем затраченным на перекодирование невременной информа-

ции. Таким образом, проведенные исследования [9, 14-17] показывают, что основную функцию в процессе восприятия времени выполняют механизмы внимания. R. A. Block, критикуя модель Р. Орнштейна за ее неопределенность, предположил, что количество контекстуальных изменений, как внешних, так и внутренних, влияют на восприятие временного интервала. К внешним факторам относятся изменения в требованиях задачи, а к внутренним – активность когнитивных процессов. Помимо накапливаемых «битов» информации, количество изменений (например, переключение между двумя типами задачи) оказывает существенное воздействие на то, как человек оценивает временной интервал. Обработка информации осуществляется когнитивным механизмом, который высчитывает индекс сложности, основанный на текущем количестве изменений [19, с. 64-68].

J. D. McAuley предложил когнитивную модель, которая объединяет внешние и внутренние факторы, влияющие на оценку временного интервала [19, с. 93-105]. Первый фактор, это действительная продолжительность временного интервала, измеренная объективно (с помощью обычных часов или секундомера). Второй фактор, это степень отношения внутренних часов человека к объективному времени. Такое соотношение ведет к переоцениванию длительности, если человек находится в состоянии возбуждения и, следовательно, его внутренние часы идут с большой скоростью. Такая же закономерность наблюдается и в случае недооценивания временных интервалов. Последний фактор, это соотношение скорости переработки информации, требуемой событием и привычной, ожидаемой человеком.

2. Модели, зависимые от состояния нейронных сетей, предполагают, что универсально разнообразных во времени нейрональных свойств позволяет сетям кодировать временную информацию. Другими словами, процесс, который сеть развивает во времени, позволяет кодировать ей саму себя для оценки времени. Более того свойства зависимые от времени представлены кратковременной пластичностью. Исследователи этого направления предполагают, что подобно тому, как долговременная пластичность может представлять память при обучении, кратковременная пластичность может представлять память того, что случилось в течение нескольких сотен миллисекунд ранее. Кратковременная память выражается комплексными изменениями ответа сети нейронов. Сущность этого класса моделей состоит в том, что время не кодируется явно метрически. Скорее время кодируется временным паттерном, состоянием нейронной сети. Данные модели предполагают кодирование времени как объекта в многоразмерном состоянии нейронной сети и отрицает наличие специальных областей мозга, связанных с восприятием времени [3]. Например, модель «*темпоральной перцепции*» M. D. Mauk и D. V. Baunomano. Они приводят категоризацию времени, в основании которой лежат нейрофизиологические механизмы переживания времени человеком. Авторы предлагают временную шкалу, экстремумами которой являются с одной стороны – «временная задержка», которая требуется например, звуку для прохождения пути слухового анализатора, с другой стороны, это циркадные ритмы режима сна-бодрствования. Согласно этой модели, процесс восприятия времени проходит ряд стадий (рис. 6).

M. D. Mauk уделяет внимание дифференциации процессов *темпоральной обработки и темпорального кодирования*. Темпоральная обработка – это декодирование временной информации, поступающих от окружающих стимулов, например музыки. Стимул, например музыкальный фрагмент, генерирует темпоральные паттерны потенциалов действия, которые следуют за музыкальным ритмом. Паттерны потенциалов действия декодируются

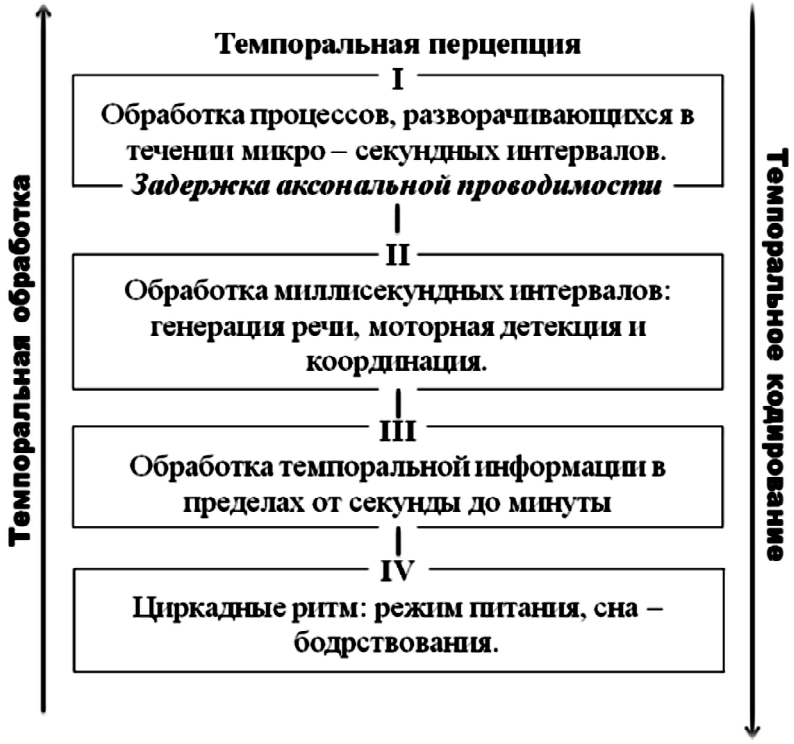


Рис. 6. Модель темпоральной перцепции M. D. Mauk и D. V. Baunomano

дл определения того, сколько быстро или медленно звучит музыка. В ряде исследований было показано, что темпоральные паттерны потенциалов действии могут генерироваться самим мозгом, в этом случае процесс декодирования происходит по тому же принципу что и с внешними стимулами [25].

Оба типа моделей имеют некоторые подтверждения в психологических экспериментах. Подр. см. исследования S. Droit-Volet [14-17]и W. J. Friedman [18]. Однако ни одна из рассмотренных моделей не может объяснить все феномены, касающиеся процессов восприятия времени. Для подтверждение или опровержения этих моделей проводиться психофизиологические исследования механизмов восприятия времени. Рамки психологических исследований не позволяют рассмотреть вопрос о том, является ли внимание необходимым для оценки временных интервалов, или различение интервалов может осуществляться и без сознательного контроля, автоматически. На этот вопрос могут дать ответы только психофизиологические исследования с использование методов нейровизуализации. Остаются практически не изучены процессы обучения при выполнении задач, связанных с восприятием времени.

Зарубежные модели восприятия времени в целом принадлежат к и*нформационному подходу* к проблеме восприятия временных интервалов. Несмотря на методологические разночтения с отечественными подходами, имеются и общие взгляды. Следует отметить, что в зарубежных исследования достаточное внимание уделено гендерным различиями структуре стимула, его заполненности. Важно отметить, что за рубежом в качестве объяснительного принципа восприятия временных интервалов используется модель «внутренних часов», в отечественных исследованиях – переживание времени в деятельности, его квантование.

Существующие на данный момент модели показывают, что процесс восприятия времени является сложным и системным процессом в основе которого лежат *нейробиологические параметры* [10]. Для

протекание восприятия времени необходимо включение таких психических процессов, как память, мышление, воображение, на основании которых происходит интеграция конкретных форм восприятия и оценок времени, временных суждений, относящихся к прошлому, настоящему, будущему, и наконец, формирование осознанного отношения ко времени в целом. Этот уровень отражения осуществляется благодаря социальному опыту и речи [2, с. 32-33].

Неоднозначность литературных данный не позволяет сделать вывод относительно существования в организме локального когнитивного таймера обрабатывающего временную информацию. Вероятно, наиболее логичным здесь является системный подход, согласно которому отсчет времени осуществляется не одним, а несколькими механизмами, включая и клеточный уровень. Совокупность всех уровней во взаимодействии с внешними ритмами создает сложную систему восприятия времени. Именно поэтому вряд ли имеет смысл искать прямые функциональные связи между отдельными структурами и восприятием временных интервалов. Можно лишь говорить о наличии корреляционных связей, которые, однако, не вскрывают сущности физиологически процессов и не отражают сложности взаимодействия между различными структурами, имеющими отношение к восприятию времени. Помимо этого необходимо учитывать что, на оценивание длительности временного интервала оказывают влияние ряд факторов: метод исследования восприятия времени; характеристика воспринимаемого интервала (длительность, количество событий, происшедших в данный временной интервал, сложность поступающей информации и т. п.); характеристика воспринимающего (пол, возраст, предыдущий опыт); деятельность во время воспринимаемого интервала. Эти факторы характеризуются сложным паттерном взаимодействия.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бушов Ю. В. Системные механизмы восприятия времени. – Уфа, 2006. – 422 с.

2. Киреева З. А. Развитие сознания детерминированное временем. – Одесса: ОНУ, 2010. – 380 с.

3. Леонов С. В. Психологические критерии оценивания временных интервалов в профессиональной деятельности: Дис. ... канд. псих. наук. – М., 2008.

4. Молчанова Е. Пространственно-визуальные и семантические репрезентации времени. Определение и характеристики «депрессивных» временных репрезентаций» // Социальная и клиническая психиатрия. – 2007. – № 3. – С. 26-32.

5. Основы диагностики психических расстройств: рук. для врачей / под ред. Ю. А. Антропова, А. Ю. Антропова, Н. Г. Незнанова. – М.: ГЭОТАР-МЕДИА, 2010. – 384 с.

6. Подвигина Д. Н., Ляховецкий В. А. Характеристики процесса восприятия коротких интервалов времени // Журнал высшей нервной деятельности. – 2010. – Т. 60. – № 4. – С. 430-437.

7. Роговин М. С., Карпова Е. В. Содержание, динамика и уровневая организация понятий в психологическом анализе субъективного времени // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 21-28.

8. Сергиенко Е. А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 2. – С. 5-16.

9. Сурнина О. Е. Возрастная динамика субъективного отражения времени: Дис. ... д-ра биол. наук. – М., 1999.

10. Ходанович М. Ю. Психофизиологические механизмы и индивидуальные осо-

бенности восприятия человеком коротких интервалов времени: Дис. ... д-ра биол. наук. – Томск, 2010.

11. Allan L. G. The influence of the scalar timing model on human timing research // Behavioural Processes. – 1998. – Vol. 44. – P. 101-117.

12. Allman M. J. Pathophysiological distortions in time perception and timed performance //A journal of neurology. – 2012. – Vol. 1. – P. 38-44.

13. Block R. A. Models of psychological time // Block RA, editor. Hillsdale. – NJ: Erlbaum, 1990.

14. Droit-Volet. S., Wearden, J. Les modèles d'horloge interne enpsychologie du temps // L'Année Psychologique. – 2003. – Vol. 104. – P. 617-654.

15. Droit-Volet S. Cognitive abilities explaining age-related changes in time perception of short and long durations // Journal of Experimental Child Psychology. – 2011. – Vol. 9. – P. 78-84.

16. Droit-Volet S. Sensory modality and time perception in children and adults // Behavioural Processes. – 2007. – Vol. 74. – P. 244-250.

17. Droit-Volet S. Time perception in response to ashamed faces in children and adults // Scandinavian Journal of Psychology. – 2011. – Vol 3. – P. 44-51.

18. Friedman W. J. Development Perspective on the Psychology of time // Psychology of time / Ed. S. Grondin. – NY., 2011.

19. Functional and Neural Mechanisms of Interval Timing (Frontiers in Neuroscience) / Ed. Meck W. H. – Less Press., 2003.

20. Gibbon J., Church R. M., Meck W. Scalar timing in memory // J. Gibbon and L. Allan (Eds.), Annals of the New York Academy of Sciences, 423: Timing and time perception. – New York: New York Academy of Sciences, 1984.

21. Taatgen N. A., Hedderik van Rijn. An Integrated Theory of Prospective Time Interval Estimation: The Role of Cognition, Attention, and Learning // Psychological Review. – 2007. – Vol. 114. – № 3.

22. Vatakis L. A Multidisciplinary Aspects of Time and Time Perception. – E., 2010.

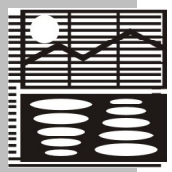
23. Wearden J. H. Internal clocks and the representation of time // Time and memory: Issues in philosophynd psychology. – 2001. – Vol. 7. – P. 37-58.

24. Wearden J. H. Origins and development of internal clock theories of time // Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes. – 1995. – Vol. 21. – P. 318-330.

25. Zakay D., Block R. A. Temporal cognition // Current Directions in Psychological Science. – 1997. – Vol. 6. – P. 12-16.

ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
г. РОСТОВ-НА-ДОНУ

УДК 338.242.2
ББК 65.05+65.3
Экономика



экономика

ОСОБЕННОСТИ ПОДДЕРЖКИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ НА ПРЕДПРИЯТИИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПЕРЕГРУЗОК

А. А. Афанасьев

В настоящей статье рассмотрено влияние роста объемов информации на процесс управления и принятия решений на предприятиях, раскрыта специфика возникновения информационной перегрузки менеджера и предложены рекомендации по повышению эффективности процесса принятия управленческих решений в условиях информационных перегрузок.

Ключевые слова
Поддержка принятия управленческих решений, информационные перегрузки менеджеров, повышение эффективности работы предприятия, визуализация информации, инфографирование

В эпоху динамичного развития технологий постоянно возрастающий объём информации становится уже общепринятым явлением. По результатам исследования, проведенного International Data Corporation в 2012 году, «объемы цифровой информации будут удваиваться каждые два года в течение следующих восьми лет» [1]. Подобное увеличение информационного потока оказывает существенное влияние на все сферы общества, формируя новый контекст в первую очередь для систем поддержки принятия решений на предприятиях.

На сегодняшний день предприятиям приходится работать в основном с неструктурированными данными, количество которых стремительно возрастает. При этом менеджерам предприятия в условиях работы с большими объемами неструктурированной информации приходится анализировать весь объем такой информации в условиях информационных перегрузок и представлять результаты анализа данных в формате, позволяющем принимать эффективные и своевременные управленческие решения.

Следует отметить, что понятие информационной перегрузки в научной литературе представлено достаточно широко. Принято считать, что информационная перегрузка происходит, когда «количество поступающей информации превосходит объективные возможности ее восприятия человеком» [2]. При этом исследователи К. Л. Келлер, Р. Стейлин, [3], С. К. Шнайдер [4], Р. С. Оуэн [5] и Е. Р. Изелин [6] в своих работах отмечали, что определяющее значение имеет не только объем информации (количественный аспект), но и особенности этой информации (качественный аспект). Следует также выде-

лить и временной фактор при работе с информацией, в частности, исследователи А. Г. Шик, Л. А. Гордон, С. Хака [7] и Б. Таттл, Ф. Г. Бертон [8] отмечают, что возникновение информационной перегрузки происходит, когда временные рамки, выделенные на обработку имеющейся информации, не соответствуют реальному количеству времени, требуемому на обработку такого объема данных. Таким образом, представляется, что под информационной перегрузкой следует понимать процесс, при котором объем и качество поступающей информации превосходят возможность человека по ее обработке в требуемый период времени.

Информационная перегрузка может наблюдаться как на малых предприятиях, где решения принимаются одним человеком, так и в крупных международных компаниях на всех уровнях системы управления: от менеджеров низшего звена, аналитиков до топ-менеджеров. Менеджеры, которым приходится принимать управленческие решения в условиях нехватки времени, физически не могут воспринять весь объем представляемой им информации без психофизического перенапряжения. Как следствие, менеджмент испытывает информационные перегрузки, что в свою очередь негативно сказывается на качестве принимаемых управленческих решений [9].

Также стоит отметить, что информационная перегрузка менеджера может отразится на его психофизическом состоянии. В частности, исследователи Дж. Якоби [10], Н. К. Малхотра [11] и Р. Майер [12] выделяют следующие негативные изменения психофизического состояния влияющего на работу менеджера: стресс, замешательство, приступы тревоги и беспокойства, также по принципу накопления остаточной информации (объема работы) наблюдается спад в работоспособности и чрезмерная раздражительность менеджера [13, 14], при этом подобные изменения психофизического состояния менеджера оказывают значительное влияние на принятие управленческих решений, что может негативно отразится на экономическом состоянии компании. Следует отметить, что в условиях увеличения объемов и повышения сложности производства, а также постоянно нарастающего потока информации, и, как следствие, роста информационных перегрузок, эффективное исполнение управленческих функций становится непосильным для менеджеров. В данной связи, часть функций по обработке информации может перекладываться на автоматизированные системы поддержки принятия решений.

Автоматизированные системы обработки информации являются достаточно эффективным средством преодоления информационных перегрузок, однако на сегодняшний день подобные системы имеют ограниченные возможности и не всегда позволяют представить информацию наиболее эффективным способом. Тем не менее, автоматизированные системы обработки информации стремительно совершенствуются. Представляется, что с развитием подобных систем, в том числе и сформированных на основе технологии искусственного интеллекта, процесс принятия управленческих решений имеет потенциал стать заметно проще и эффективнее. На текущий момент, несмотря на достаточно неплохой уровень развития систем автоматизированной обработки и представления информации, по-прежнему существует потребность в глубоком вовлечении менеджеров и других специалистов предприятия в процесс анализа и представления данных в целях повышения эффективности процесса принятия решений.

Проблема высокой потребности в обработке неструктурированной информации существовала на протяжении истории развития предпринимательства, однако её обострение связано с наблюдающимся в последние годы галопирующим ростом объема данных. По оценкам экспертов

проекта Высшей школы экономики по созданию универсальной системы обработки неструктурированной информации, объемы корпоративной информации растут ежегодно более чем на 200%, при этом большая часть данной информации (от 70% до 90%) представлена именно в неструктурированном виде [15].

При этом важно отметить, что эффективность средств, основанных на традиционных системах бизнес-аналитики уже не достаточна для осуществления полноценного анализа информации и принятия управленческих решений [16]. В данной связи все больше руководителей компаний пытаются найти оптимальный способ более эффективного анализа и представления информации, который бы позволил обеспечить повышение эффективности управления предприятием, минимизацию количества управленческих ошибок и затягивания процесса принятия управленческих решений.

На наш взгляд, именно процесс представления результатов обработки информации на сегодняшний день является инструментом повышения эффективности поддержи принятия управленческих решений. Следует отметить, что представление результатов обработки информации лучше всего воспринимается в визуализированном виде (по сравнению с текстовым форматом), что связано в первую очередь с процессом развития и психофизическими особенностями человека.

Несмотря на то, что сам принцип визуализации информации применяется уже продолжительное время, в условиях роста информационных перегрузок он становится все более востребованным. Выбор процесса визуализации данных в качестве основного инструмента представления результатов обработки информации в целом был обусловлен двумя факторами: во-первых, психологическими особенностями восприятия информации человеком и, во-вторых, современным состоянием компьютерных технологий, которые позволяют создавать интерактивную и статическую визуализацию высокого качества в короткие сроки, что позволяет применять визуализацию в целях преодоления информационных перегрузок и повышения эффективности процесса принятия управленческих решений.

В общем смысле визуализация информации является достаточно широким понятием, затрагивающим различные виды трансляции данных в графической форме. В современном понимании визуализация информации подразумевает процесс графического представления данных, которые включают качественные и количественные показатели, переменные единицы и абстрактные данные, которые были обобщены в схематические изображения [17].

Необходимо отметить, что в контексте настоящего исследования понятие визуализации информации применяется к процессу графического представления больших объемов информации в процессе управления предприятием. Основной целью визуализации информации как подсистемы принятия управленческих решений является повышение эффективности ее восприятия менеджером. Необходимо отметить, что визуализация информации позволяет решить две управленческих задачи: проанализировать / понять имеющиеся данные и представить / передать полученные результаты [18]. Основным преимуществом визуализации данных является то, что можно анализировать и представлять большие объемы информации быстрее и более эффективно по сравнению с текстом.

Следует отметить, что сегодня визуализация информации включает еще одно направление, которое получило большое распространение в последние несколько лет – инфографирование. На сегодняшний день инфографирование стало очень популярным явлением как в Интернете и средствах массовой коммуникации, так и в бизнесе. При этом, если применение технологии инфографирования в сред-

ствах массовой информации существует уже достаточно продолжительное время, то в сфере бизнеса, в частности в сфере управления в России только начинает набирать популярность. При этом тенденция применения инструментов визуализации информации в бизнесе имеет несколько предпосылок.

Во-первых, существует потребность в повышении эффективности представления данных и легкости их восприятия для повышения качества управленческих решений. В эпоху информационного общества менеджеру ежедневно приходится работать с колоссальным объемом информации, при этом в ходе анализа и представления информации все больше начинает уделяется внимание факторам, которые влияют на восприятие информации. Среди основных факторов следуют выделить продолжительность концентрации внимания человека, легкость восприятия информации, информационную нагрузку сообщения, способность запоминать прочитанное. Во-вторых, именно благодаря высокой популярности и эффективности технологии инфографирования в других сферах деятельности, организации и компании заинтересовались применением подобной технологии в сфере бизнеса. Из основных преимуществ инфографирования следует выделить возможность представление информации в удобном виде, быстроту и эффективность ее восприятия и обработки. Данная технология позволяет более эффективно акцентировать внимание людей на важной информации и представить сложные, комплексные данные в более легком для восприятия виде в условиях информационных перегрузок. Следует отметить, что в сравнении с визуализацией данных (в узком смысле), инфографирование имеет ряд отличительных особенностей. Под инфографированием понимают процесс адаптированного графического представление данных, информации и знаний [19], ориентированный на быстрое восприятие; при этом инфографирование позволяет показать не только данные (как числовые, так и не числовые) в визуализированном виде, но и изобразить структуру, тенденции, связи, провести сравнение, показать аналогии, а также, по мнению некоторых исследователей реализовать визуализацию идей [20].

Следует отметить сходство принципов инфографирования с принципами информационного дизайна, при котором применяются классические и новые методы дизайна в процессе преобразования комплексных, неструктурированных данных в полезную, структурированную информацию с учетом эргономики и эстетики графических форм, а также особенностей восприятия информации человеком [21]. При инфографировании все графические элементы должны быть направлены на повышение эффективности усвоения информации читателем. Все символы, изображения, цвета, слова, размеры графических объектов должны обеспечивать эффективную и быструю передачу информации, данных, знаний, идей, отношений, связей и тенденций [22]. Процесс инфографирования должен строиться на основе истории, в которую будет вплетена необходимая информация или данные, именно подобная структура инфографики позволяет обеспечить наиболее эффективное восприятие информации. Инфографирование подходит для применения в различных областях деятельности, в том числе и на предприятии. Особенности создания инфографики могут немного отличаться с учетом сферы реализации и целевой аудитории, однако в целом основные принципы представления информации при инфографировании не претерпевают изменений.

На сегодняшний день наблюдается тенденция автоматизации процессов визуализации информации, однако, по мнению экспертов консалтинговой компании McKinsey & Company, большинство топ-менеджеров сейчас не рискуют вклады-

вать деньги в технологии, которые не были проверены временем. При этом для автоматизации работы менеджеров потребуются кардинальные изменения принципов организации труда [23]. В данной связи, пока полная автоматизация процесса принятия управленческих решений не реализуема, особую важность имеет эффективная реализация каждого из этапов алгоритма принятия решений.

Следует отметить, что существуют различные алгоритмы принятия решений (двухэтапные и многоэтапные), при этом в нашем контексте рассматривается четырехэтапный алгоритм, ориентированный на системы поддержки принятия решений, адаптированный на основе алгоритма, разработанного исследователями Э. Тюрбан, Дж. Аронсон, Т. Лян [24]. Представляется, что алгоритм принятия управленческих решений можно условно разделить на четыре основных этапа: идентификация проблемы, сбор и анализ информации, представление результатов и непосредственно принятие решения. При этом следует отметить важность третьего этапа, поскольку даже в случае, когда проделана качественная работа по выявлению проблемы, сбору соответствующей информации и ее всестороннему анализу, неэффективное представление результатов может нивелировать работу на предшествующих этапах, поскольку именно представление информации оказывает значительное влияние на принятие управленческого решения.

В случае некачественного представления информации может быть принято неверное управленческое решение, что в условиях конкурентной среды современного бизнеса представляет риск для предприятия. Если мы исходим из того, что при прочих равных условиях качество собранной и проанализированной двумя конкурирующими сторонами информации по той же теме, и подготовленной на ее основе аналитики для решения управленческих задач равноценно, то вероятность эффективного использования указанной информации (быстрого и оперативного принятия по ней решения) будет выше у той стороны, которая на этапе представления руководству для принятия соответствующих решений минимизировала информационную нагрузку на лицо, принимающее решение.

Если мы рассматриваем конкуренцию как борьбу одной компании за то, чтобы опередить другую во времени, то выиграет в конкурентной борьбе тот, у кого меньше всего будут временные затраты на принятие решения. В данной связи представляется, что применение технологии инфографирования может позволить эффективно реализовать этап представления информации. Однако на текущем уровне развития технологий, процесс (в том числе автоматизированный или частично автоматизированный) обработки информации и представления результатов, должен проходить под контролем и при участии сотрудника, обладающего соответствующим набором компетенций. Представляется, что помимо существующих управленческих компетенций, включающих умения работать с информацией (характерных для информационно-аналитической работы) для эффективного представления информации необходимо, чтобы менеджер имел также и навыки визуальной коммуникации и визуальной грамотности. При этом под визуальной грамотностью принято понимать способность воспринимать, интерпретировать и наделять смыслом информацию, представленную в визуализированной форме [25]. На современном этапе развития технологий необходимым для менеджеров также является и умение применения имеющихся знаний визуализации и инфографирования для построения графических изображений и схем в целях повышения эффективности представления результатов обработки информации.

Представляется, что расширение применения технологий инфографирования

позволит эффективно решать целый ряд задач в рамках поддержки принятия управленческих решений на предприятии от обеспечения документооборота, создания информационных материалов и аналитических отчетов (как для внутреннего пользования, так и для публикации) до поддержки процесса принятия решений топ-менеджментом. Следует отметить, что Россия имеет достаточно низкие показатели конкурентоспособности в таких сферах, как «финансы, институциональная среда, открытость экономики» и управление», при этом некоторые исследователи отмечают наличие потенциала для роста конкурентоспособности страны в сфере управления предприятиями [26].

В данной связи, любые инструменты, позволяющие укрепить конкурентное преимущество российских предприятий, представляют значительный интерес. Особо следует отметить инструменты, повышающие качество и скорость принятия управленческих решений. Представляется, что со временем применение технологий инфографирования существенно возрастет в условиях смещения информационных потребностей от текста к визуальной информации, обусловленного внедрением мобильных устройств и ИКТ в жизнь современных менеджеров. В данной связи, необходимо рассмотреть возможность расширения применения технологии инфографирования на предприятиях промышленности, стремящихся оптимизировать потоки управленческой информации и снизить информационную нагрузку на менеджеров различных звеньев. В качестве инструмента эффективного представления информации в целях обеспечения поддержки и повышения эффективности процесса принятия управленческих решений инфографирование имеет значительный потенциал как инструмент борьбы с информационными перегрузками менеджеров.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Gantz J., Reinsel D. Big Data, Bigger Digital Shadows, and Biggest Growth in the Far East. IDC Digital Universe Study, sponsored by EMC. 2012. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.emc.com/collateral/analyst-reports/idc-the-digital-universe-in-2020.pdf (дата обращения: 15.02.2013).

2. Еляков А.Д. Информационная перегрузка людей // Социологические исследования (СОЦИС): Изд-во Института социологии РАН. – 2005. – №5. – С. 114-121.

3. Keller K. L., Staelin R. Effects of quality and quantity of information on decision effectiveness // The Journal of Consumer Research. – 1987. – Vol. 14. – P. 200-213.

4. Schneider S. C. Information overload: Causes and consequences // Human Systems Management. – 1987. – Vol. 7. – P. 143-153.

5. Owen R. S. Clarifying the simple assumption of the information load paradigm // Advances in Consumer Research. – 1992. – Vol. 19. – P. 770-776.

6. Iselin E. R. The effects of the information and data properties of financial ratios and statements on managerial decision quality // Journal of Business Finance & Accounting. – 1993. – Vol. 20. – P. 249-267.

7. Schick A. G., Gorden L. A., Haka S. Information overload: A temporal approach // Accounting Organizations and Society. – 1990. – Vol. 15. – P. 199-220.

8. Tuttle B., Burton F. G. The effects of a modest incentive on information overload in an investment analysis task //Accounting, Organizations and Society. – 1999. – Vol. 24. – P. 673-687.

9. Speier C., Valacich J., Vessey I. The Influence of Task Interruption on Individual Decision Making: An Information Overload Perspective // Decision Sciences. – 1999. – Vol. 30(2). – P.

337-360.

10. Jacoby J. Information load and decision quality: Some contested issues // Journal of Marketing Research. – 1977. – Vol. 14. – P. 569-573.

11. Malhotra N. K. Information load and consumer decision making // The Journal of Consumer Research. – 1982. – Vol. 8. – P. 419-431.

12. Meyer J. Information overload in marketing management // Marketing Intelligence & Planning. – 1998. – Vol. 16. – P. 200-209.

13. Wurman R. S. Information Anxiety2. – Indiana: Que / Macmillan Publishing, 2001.

14. Shenk D. Data smog. Surviving the information glut. – London: Abacus, 1997.

15. Аналитический портал в сфере информационных технологий CNews. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.cnews.ru/news/2010/11/22/ajti_i_vysshaya_shkola_ekonomiki_zajmutsya_sozdaniem_universalnoj_sistemy_obrabotki _nestrukturirovannoj_informatsii_416825 (дата обращения: 17.03.2012).

16. Большие Данные: как извлечь из них информацию. Технологический прогноз / под ред. Де Гармо Т. Центр технологий и информаций Price water house Coopers. Российское издание. – 2010. – Вып. 3.

17. Friendly M. Milestones in the history of thematic cartography, statistical graphics, and data visualization. – 2009. – P. 1-10. [Электронный ресурс]. – URL: http://euclid.psych.yorku.ca/SCS/Gallery/milestone/milestone.pdf (дата обращения 4.12.2012).

18. Few S. Data visualization for human perception // Soegaard M., Dam R. F. (eds.). The Encyclopedia of Human-Computer Interaction. – 2nd Ed. – Aarhus, Denmark. The Interaction Design Foundation, 2013.

19. Newsom D., Haynes J. Public Relations Writing: Form and Style // Wadsworth Series in Mass Communication and Journalism. – 2004. – P. 236.

20. Smiciklas M. The Power of Infographics: Using Pictures to Communicate and Connect with Your Audience. – Que Biz-Tech, 2012.

21. Jacobson R. Information Design. – MIT press, 1999.

22. Emerson J. Visualizing Information for Advocacy: An Introduction to Information Design. – Tactical Technology Collective, 2008

23. Аналитическое исследование McKinsey & Company. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.mckinsey.com/global_locations/europe_and_middleeast/russia/ru/latest_thinking/smart_computers (дата обращения 1.06.2013)

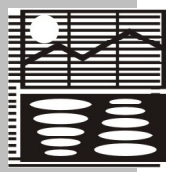
24. Turban E., Aronson J., Liang T. Decision support systems and Intelligent systems. – Pearson, 2004.

25. Avgerinou M., Ericson J. A review of the concept of visual literacy // British Journal of Educational Technology. – 1997. – Vol. 28(4). – P. 280-291.

26. Рубанов В.А. Инновационная стратегия России: основные идеи и направления реализации «экономики знаний» в современном мире // Инновационный путь развития: международный опыт и стратегия России: сб. ст. / под ред. Данилина И. В., Клочихина Е. А. – Москва: Изд-во МГИМО, 2009. – С. 187.

ГОСУДАРСТВЕННАЯ КОРПОРАЦИЯ «БАНК РАЗВИТИЯ И ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ВНЕШЭКОНОМБАНК)», г. МОСКВА

УДК 338.43
ББК 65.325.2
Экономика



ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТРАСЛИ МЯСНОГО СКОТОВОДСТВА РОССИИ: ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ПРИОРИТЕТОВ

А. А. Тихонов

В статье анализируются проблемы и перспективы развития мясного скотоводства России. Представлена модель определения стратегических приоритетов развития сельскохозяйственного предприятия отрасли мясного скотоводства, разработаны рекомендации по формированию стратегических приоритетов развития данной отрасли.

Ключевые слова
Стратегия развития, стратегическое управление, стратегические изменения, стратегические решения, системный подход

Введение

В современном мясном скотоводстве России имеют место негативные тенденции спада производства и его эффективности [5]: несмотря на неотложную потребность в говядине, объемы производства отечественными предприятиями этого вида мяса недостаточны для удовлетворения покупательной способности населения, что предопределяет потребность в импортировании этой продукции. При этом на сегодняшний день, в России фактический уровень потребления мяса значительно ниже научно обоснованных норм.

Производство и переработка продукции скотоводства в период перехода на рыночные принципы столкнулись с большими трудностями, которые повлекли высокие темпы сокращения поголовья скота, снижения ее производительности, особенно в общественном секторе. В связи с этим, перерабатывающая промышленность мясного подкомплекса сократила объемы переработки продукции скотоводства, а ее производственные мощности используются не в полной мере. Высокие темпы роста цен на мясную продукцию по сравнению с темпами роста доходов населения обусловили сокращение потребления продуктов питания.

Перечисленные моменты обусловили актуальность исследования проблем и перспектив развития отечественного мясного скотоводства. Целью данной статьи является формирование, на основе анализа существующих проблемы и перспектив отрасли мясного скотоводства России, стратегических приоритетов развития данной отрасли в современных условиях.

Проблемы развития мясного скотоводства России и причины их возникновения

Производство говядины в России в последние два десятилетия неуклонно снижалось. Если в 1990 г. производство говяди-

ны составило 4,3 млн. тонн, то в 2012 г., с учетом общего снижения убойной массы и численности скота, совокупный объем производства составляет около 1,3 млн. тонн. При этом, тенденция сокращения поголовья крупного рогатого скота сохранится даже в долгосрочной перспективе. Аналитики исходят из того, что поголовье скота и само производство говядины в течение 20 лет сокращается (рис. 1). Аналогичная ситуация наблюдается в Латвии, Эстонии, Украине, Польше, Литве, да и, в целом, в Европе. Хотя за эти годы разработаны и внедрены в практику весьма значимые достижения (настоящие инновационные прорывы) в генетике и селекционно-племенной работе, в кормлении и содержании скота, но видимых (прорывных) улучшений в этой отрасли мало.

В Российской Федерации только 2,5% поголовья крупного рогатого скота можно отнести к мясным породам, в то время как 97,5% поголовья приходится на низкопродуктивное молочное стадо. Основным минусом в молочном скотоводстве является то, что на каждую голову производится около 70 кг говядины (включая субпродукты) вместо 90-100 кг, как в других странах, что приводит к значительному снижению производства данного вида мяса и уменьшает «капитализацию» отечественной коровы. Структура стада в России в последние годы испытывает серьёзный дисбаланс. Так, вместо оптимальной доли коров – 35-38% мы имеем 45%.

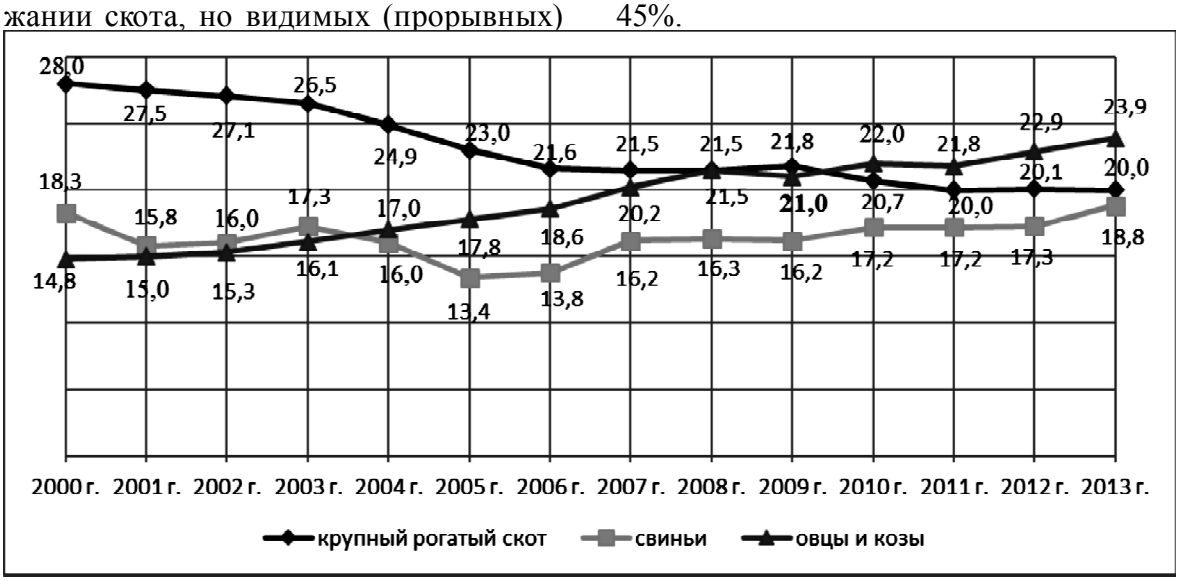


Рис. 1. Динамика поголовья скота в хозяйствах России (млн. г.)

Среди основных причин сокращения поголовья скота следует выделить следующие (рис. 2).

Убыточное производство является основным фактором сокращения численности поголовья скота. Постоянное сокращение поголовья крупного рогатого скота приводит к возникновению дефицита говядины на внутреннем рынке, который обусловливает снижение ввозной пошлины на мясо, что и способствует росту импорта мяса говядины в Россию, которая еще более заостряет кризис в этой отрасли.

Уменьшение поголовья скота состоялось преимущественно на сельскохозяйственных предприятиях. Как следствие, изменилась структура содержания скота. Так, если в 1990 г. 85,6% крупного рогатого скота выращивали сельхозпредприятия, то уже в 2007 г. – лишь 34%, а в 2012 г. – 31,3% [7]. Действительно, сектор, к которому принадлежат хозяйства населения, в период резкого спада производства в сельскохозяйственных предприятиях, сыграл существенную буферную роль на рынке продовольствия, что дало основания в свое время для преувеличения его



Рис. 2. Основные причины сокращения поголовья скота в России

роли, в частности относительно объемов и потенциала роста производства мяса. В то же время личные крестьянские хозяйства на сегодня не имеют значительного потенциала для выращивания и откорма скота из-за отсутствия полноценной кормовой базы и низких закупочных цен на мясо говядины. Чаще всего они реализуют молодняк сельскохозяйственным предприятиям или телят низкой живой массой на мясо.

На рис. 3 показано изменение структуры поголовья крупного рогатого скота по категориям хозяйств. Данные рисунка свидетельствуют о том, что доля поголовья хозяйств населения сопоставима с долей поголовья специализированных предприятий.

Также стоит заметить, что в структуре производства мясных ресурсов в России и мире наблюдается следующая особенность: если в мире в структуре производства мяса первое место занимает свинина, то на национальном уровне наибольший удельный вес имеет мясо птицы. При этом на национальном уровне происходит



Рис. 3. Структура поголовья крупного рогатого скота по категориям хозяйств (на конец года, в % от поголовья в хозяйствах всех категорий)

и прогнозируется сокращение производства говядины и телятины, которая приводит к существенному уменьшению уровня их потребления. Данную тенденцию можно объяснить низкой покупательной способностью населения России, отдающего в последние годы предпочтение более доступному по цене мясу птицы.

Для национального мясного рынка характерно снижение спроса и предложения, вызванное постоянным ростом цен. Соответственно наблюдается уменьшение потребления говядины и продуктов ее переработки. В связи с этим следует констатировать, что в настоящее время в структуре национальных мясных ресурсов первое место занимает мясо птицы, производство которого является наименее затратным.

К упадку животноводства, и мясного скотоводства в частности, привел, в первую очередь, системный кризис всей экономики страны и непоследовательность проведения аграрных реформ. Нестабильность социально-экономической ситуации, низкий уровень концентрации капитала в аграрной сфере, диспаритет цен между сельскохозяйственной продукцией и продукцией промышленности и его последствия обусловили хронические проблемы в этой отрасли аграрного производства. Лишь незначительная доля аграрных предприятий, выращивающих крупный рогатый скот, получают небольшие прибыли, а большинство хозяйств несут значительные убытки.

Обобщая, можно выделить основные проблемы отечественной отрасли мясного скотоводства, которыми являются:

– общее сокращение объемов производства продукции мясного скотоводства;

– снижение поголовья крупного рогатого скота, особенно коров в сельскохозяйственных предприятиях;

– содержание хозяйствами населения 2/3 поголовья крупного рогатого скота, их несостоятельность производить продукцию, которая отвечает международным стандартам качества;

– импорт в Россию продуктов питания животного происхождения низкого качества, что делает неконкурентоспособной на внутреннем рынке аналогичную российскую продукцию;

– отсутствие отечественной селекционно-племенной базы высокопроизводительных пород крупного рогатого скота;

– уменьшение доли производства высококачественного мяса крупного рогатого скота, замена его более дешевым, хотя и энергетически менее ценным мясом птицы.

Уровень эффективности животноводства снижаются вследствие:

– диспаритета цен на сырье и продукцию в экономике;

– значительного подорожания кредитов;

– сокращения государственного финансирования;

– монополии посредников на аграрном рынке.

Факторами, сдерживающими развитие мясного скотоводства страны стали:

– низкая эффективность выращивания крупного рогатого скота для производства мяса;

– потеря сельскохозяйственными товаропроизводителями экономического интереса к развитию отрасли, к инвестированию этого развития;

– значительное ослабление материально-ресурсной базы предприятий мясного скотоводства;

– существенное ограничение возможностей применения современных ресурсосберегающих технологий, ветеринарных препаратов и т. п.

Перспективы и стратегические приоритеты развития отечественного мясного скотоводства

В современных условиях российские власти, осознавая всю важность самообеспечения страны мясом и мясопродуктами, рассматривает различные возможности оказания помощи отечественному живот-

новодству. Программы помощи скотоводческой отрасли, разработанные ранее, уже начали давать первые результаты. Однако если объёмы производства мяса свинины ежегодно наращиваются, то производство говядины неуклонно снижается. Вместе с тем, остается высокой доля импорта говядины. Данная величина превышает максимальный показатель ввоза мяса, определяемый критериями национальной безопасности [3, 6].

Существуют примеры успешного построения стратегии развития сельскохозяйственного предприятия, в частности один из них – проект «Калмыцкая говядина – продовольственная марка России», в рамках которого для производства говядины осуществляется строительство мясоперерабатывающего комплекса полного цикла [1]. Стратегическая цель проекта – индустриализация выращивания крупного рогатого скота с применением современных аграрных технологий и организации высокотехнологичного производства бескостной говядины, отвечающей мировым стандартам.

На наш взгляд, обосновать стратегию и тактику развития скотоводства следует в такой последовательности:

1. Мониторинг зональных и региональных особенностей, сельскохозяйственных районов и отдельных предприятий с наиболее благоприятным в настоящее время ресурсным обеспечением основных составляющих внешней и внутренней среды для организации и эффективного ведения производственной деятельности.

2. Рациональное использование генетического потенциала производительности отечественных и лучших зарубежных пород мясного скота путем создания полноценной кормовой базы собственного производства, интенсивного освоения энергосберегающих технологий в производстве мяса с одновременным оптимальным сочетанием численности и качества животных в соответствии с имеющимися ресурсами.

3. Разработка и функционирование механизмов, которые обеспечат получение прибыли производителями, переработчиками и реализаторами продукции мясного скотоводства на единицу вложенного капитала с учетом срока его обращения.

4. Принятие государственной программы ускоренного развития скотоводства, которая поможет комплексно решить организационные вопросы относительно создания культурных и улучшения естественных пастбищ, обеспечения семенами, удобрениями и техникой для присмотра за пастбищами, научного обеспечения, стандартизации всех технологических звеньев организации производства и переработки продукции.

5. Поиск, формирование и реализация инвестиционных и инновационных программ конкурентоспособного развития скотоводства.

6. Определение необходимых объемов производства мясной продукции для гарантирования продовольственной безопасности страны и наращивания экспортного потенциала.

Практическая реализация системы стратегического планирования тесно связана с характером конкуренции на рынке и конкурентоспособностью объекта планирования [4]. Их исследование является необходимой предпосылкой выбора адекватной модели стратегического управления и направлений развития, которые должны обеспечить целевые конкурентные преимущества организации в стратегической перспективе [2]. Такая позиция позволяет построить графическую модель анализа и определения приоритетов развития сельскохозяйственного предприятия отрасли (рис. 4).

Совершенствование развития мясного скотоводства должно предусматривать реализацию комплекса мероприятий в рамках трех групп стратегических приоритетов развития мясного скотоводства России (рис. 5).



Рис. 4. Модель определения стратегических приоритетов развития сельскохозяйственного предприятия

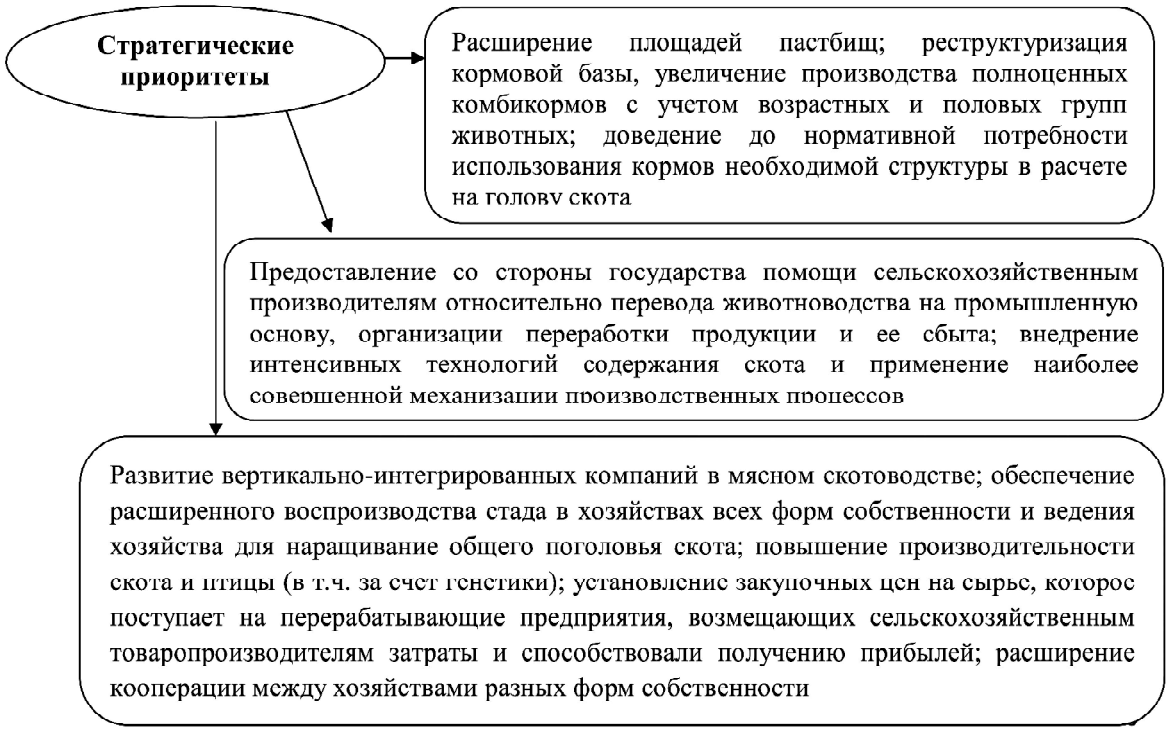


Рис. 5. Группы стратегических приоритетов развития мясного скотоводства России

Реализации стратегических приоритетов развития мясного скотоводства России будут способствовать:

1. Развитие в приоритетных регионах современных логистических мощностей: убой, переработка, транспортировка.

2. Разработка и внедрение системы национальных, региональных и фирменных стандартов и брендов высококачественной говядины.

3. Разработка национальной системы производства высокопродуктивного скота, объективной оценки и эффективного использования мяса; системы идентификации скота.

4. Переход России на новые методы и организационные формы племенной работы в мясном скотоводстве.

5. Продуктивная коррекция структуры кормления скота, исключение из рациона соломы озимых культур, внедрение кормления сеном сеяных бобовых и злаковых трав.

6. Повышение весовых кондиций убойного контингента, в т. ч. путем закупки у населения молодняка, его доращивания и откорма.

Заключение

На текущее состояние и развитие мясного скотоводства, значительным образом повлияли организационные и экономические превращения в государстве. В результате сокращения численности поголовья животных во всех категориях хозяйств уменьшилось и производство мяса. Основными причинами этого является незаинтересованность сельскохозяйственных товаропроизводителей в дальнейшем увеличении производства в условиях диспаритета цен на сырьевую и промышленную продукцию, снижение обеспеченности товаропроизводителей материально-техническими ресурсами, ухудшения кормовой базы, селекционно-племенной работы. Поэтому вопрос дальнейшего развития отраслей мясного животноводства в условиях рынка является достаточно актуальным.

Приведенные обобщения являются результатом структурированного подхода к стратегическому планированию как концепции, которая обеспечивает выбор модели стратегического управления в соответствии с императивами внешней среды и возможностей и потребностей субъектов рынка.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Битько Т. Н. Как достигнуть окупаемости мясного проекта, используя маркетинговые свойства говядины: Доклад. – 2012. – 12 с.

2. Васильев В. Н., Репп Х. О. Эффективность мясного скотоводства (стратегия, управление, перспективы). – М.: ГНУ ВНИИЭСХ, 2008. – 276 с.

3. Мясное скотоводство: проблемы роста и пути решения, роль государственной поддержки в формировании отрасли: Доклад / Национальный союз производителей говядины. – Воронеж, 2013. – 19 с.

4. Папцов А. Г., Шеламова Н. А., Козлова Л. В. Мировой рынок мяса и тенденции его развития // Обзорная информация. – М., 2006. – 146 с.

5. Посунько В. Н., Посунько А. Н. Шушкевич Ю. А. Мясной комплекс России: проблемы восстановления и развития / Под ред. Н. С. Посунько. – М.: Социально-политическая мысль, 2006. – 180 с.

6. Стратегия развития мясного животноводства в Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена приказом Минсельхоза России от 10 августа 2011 г. № 267 // Официальный сайт Министерства сельского хозяйства РФ: [сайт]. – URL: http: // www.mcx.ru/

7. Стрекозов Н. И., Чинаров А. В. Структура рынка мяса в Российской Федерации // Экономика сельскохозяйственных и перерабатывающих предприятий. – 2010. – №11. – С. 11-12.

ВСЕРОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ВНЕШНЕЙ ТОРГОВЛИ
г. МОСКВА

УДК 65.011: 338.314
ББК 65.053
Экономика

экономика

ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОФСЕТНЫХ СДЕЛОК

А. А. Фатьянов

В статье рассматриваются теоретический и методический аспекты оценки экономической эффективности офсетной деятельности. Автор предлагает осуществлять оценку экономической эффективности с трех позиций: финансовой составляющей, учета рисков и эффективности затрат. В статье приведены основные методы, используемые для расчета количественных показателей и охарактеризованы основные методы снижения рисков реализации офсетных сделок (проектов).

Ключевые слова
Офсетная сделка (проект), продукция военного назначения, оценка экономической эффективности, риски, затраты, инвестиционный проект, методы дисконтирования

В современных условиях преодоления последствий финансово-экономического кризиса одно из важнейших направлений на макро-, мезо- и микроуровне экономики заключается в повышении эффективности деятельности. Рост масштабов использования офсета при осуществлении сделок в области военно-технического сотрудничества обусловливает необходимость повышения эффективности при заключении офсетных сделок, а для этого в свою очередь требуется, с одной стороны, оценка эффективности, а с другой, разработка мер по оптимизации офсетной деятельности и повышению эффективности офсетных сделок. В связи с этим необходимо изучение и разработка современных подходов к оценке экономической эффективности при заключении офсетных сделок, дающих возможность при закупках оружия получать инвестиции в свою экономику, повышать загрузку производственных мощностей национальной промышленности, получать современные технологии, снижать расходы на закупки вооружений и т. д., что обусловливает актуальность данной темы.

Для оценки эффективности офсетных сделок требуется создание соответствующего инструментария, позволяющего производить оценку экономической эффективности офсетного проекта. Сегодня набор инструментов, который позволяет решать эти задачи, включает множество математических, экономических и других методов. Одним из наиболее универсальных и дающих наиболее точные оценки подходов является методология оценки экономической эффективности инвести-

ционного проекта.

Возможность применения этой методологии обусловлена тем, что офсетный проект по форме и содержанию во многом аналогичен инвестиционному проекту. Кроме того, при заключении офсетных сделок именно инвестиции в страны-импортеры часто рассматриваются как требования, сопутствующие экспорту российской продукции военного назначения.

Инвестирование при офсетных сделках предполагает вложение капитала в экономику страны-импортера на условиях поставки продукции военного назначения в целях получения дохода в будущем, компенсирующего инвестору отложенное потребление, ожидаемый рост общего уровня цен и неопределенность получения будущего дохода (риск).

На макроуровне инвестиции требуются для расширения воспроизводства, структурных преобразований в государстве, повышения конкурентоспособности отечественной продукции, решения социально-экономических проблем (например: безработицы, проблем экологии, развития системы образования и др.). На микроуровне инвестиции способствуют развитию позиций компании, обновлению основных фондов, росту технического уровня компании, стабилизации финансово-экономического состояния, росту конкурентоспособности предприятия, повышению квалификации кадрового состава, совершенствованию методов управления.

При заключении офсетных сделок наиболее привлекательным видом инвестиций являются прямые, подразумевающие вложения, осуществляемые в реальный сектор экономики, т. е. средства, направленные на развитие производства, инвестиции в землю, недвижимость, оборудование, а также в другие материальные активы.

Поэтому при оценке эффективности офсетного проекта следует опираться на методологию, разработанную применительно к этому виду инвестиций. Тем не менее, необходимо учитывать отличия инвестиционного проекта от офсетного, которые сводятся к следующему:

– инвестиционный проект в большинстве случаев (если не рассматривать социально значимые проекты) реализуется в случае, если он экономически выгодный, т. е. приносит прибыль. Зачастую эти проекты направлены на внедрение инноваций, создание принципиально новой продукции. В случае с офсетным проектом ситуация несколько иная, он сопутствует экспортному контракту на поставку продукции военного назначения, ограничен законодательством страны-импортера в области офсетных сделок. И основной лейтмотив этого проекта заключается в желании инвестора продать свою продукцию военного назначения, поэтому такой проект не всегда экономически выгоден;

– различия состоят и в субъектах инвестиционного и офсетного проекта. В первом – это юридические и физические лица, распределяющие между собой риски, связанные с возможным невыполнением проекта, между собой. Во втором – гарантом реализации офсетного проекта является государство и государственные институты, что в случае невыполнения проекта приводит к снижению деловой репутации и международного имиджа страны;

– различия заключаются также в масштабности и значимости. Инвестиционный проект ввиду ограниченности участников и узконаправленности имеет меньшие масштабы и зачастую меньшую значимость, тогда как при офсетном проекте задействовано множество предприятий и его реализация имеет общегосударственное значение и может отразиться на дальнейшем заключении офсетных сделок;

– ввиду того, что, как отмечено выше, офсетный проект имеет общегосударственное и, можно сказать, межгосударственное значение, его реализация, в отличие от традиционного, находится под постоянным контролем госорганов двух

стран и любые движения в части оптимизации деятельности или использования ресурсов затруднены, а зачастую недопустимы. Отсюда вытекает следующие отличие – отличие в системе управления, в т.ч. инструментах и механизмах управления реализацией проектом.

Вышеуказанные отличия обусловливают необходимость следования следующим принципам реализации офсетных проектов: обоснованность, адекватность, корректность, системность, комплексность, адекватность. Учитывая, что реализация любого проекта связана с рисками: внутренними и внешними. Оценка эффективности при заключении офсетных сделок должна включать экономическую оценку проекта как инвестиционного и оценку рисков реализации проекта, в т.ч. выявление факторов, оказывающих влияние на его выполнение на доинвестиционной и инвестиционной стадиях.

В основу оценки эффективности офсетного проекта должны быть положены, на наш взгляд, следующие принципы, характерные и для инвестиционного [5]: мониторинг проекта на всем его жизненном цикле; моделирование денежных потоков (притоки и оттоки), связанных с реализацией проекта, за расчетный период; сопоставимость условий сравнения различных проектов; принцип положительности и максимума эффекта при сравнении альтернативных проектов; учет динамичности параметров проекта и его экономического окружения; временные лаги между производством или поступлением ресурсов и их оплатой; учет только предстоящих затрат и поступлений; учет наиболее существенных последствий проекта: экономических и внеэкономических (экологические, политические, социальные, научно-технические); учет наличия разных участников проекта, несовпадения их интересов и различных оценок стоимости капитала, выражающихся в индивидуальных значениях нормы дисконта; многоэтапность оценки; учет влияния инфляции в период реализации проекта; учет влияния неопределенности и рисков, сопровождающих реализацию проекта.

Оценка эффективности офсетного проекта должна включать оценку финансовой состоятельности проекта, оценку рисков и оценку эффективности затрат на реализацию проекта (рис. 1).

Финансовая состоятельность представляет собой жизнеспособность проекта в принципе, а эффективность затрат характеризует привлекательность проекта по сравнению с альтернативными возможностями выполнения офсетных условий. Оценка эффективности затрат на реализацию офсетного проекта является одним из наиболее ответственных этапов. Она включает детальный анализ и интегральную оценку всей финансово-экономической информации, характеризующей затраты и издержки при реализации проекта.

Рассмотрим подробнее основные методы оценки каждой из составляющих оценки эффективности офсетного проекта.

Оценка эффективности затрат:

1) чистая текущая стоимость (NPV – net present value) – разность между инвестициями и будущими доходами, выраженная в денежной величине, приведенной к началу реализации проекта, т. е. с учетом ставки дисконтирования:

$$NPV = \sum_{t=0}^{n} \frac{CF_t}{(1+r)^t} - \sum_{t=0}^{n} \frac{CI_t}{(1+r)^t}$$

.

где

CF_n – доход от проекта за конкретный год,

n – срок проекта в годах.

CI – сумма первоначальных инвестиций.

r – ставка дисконтирования

t – временной период

Интерпретация результатов:

– $NPV>0$ – проект является прибыльным и по окончании будет обеспечено

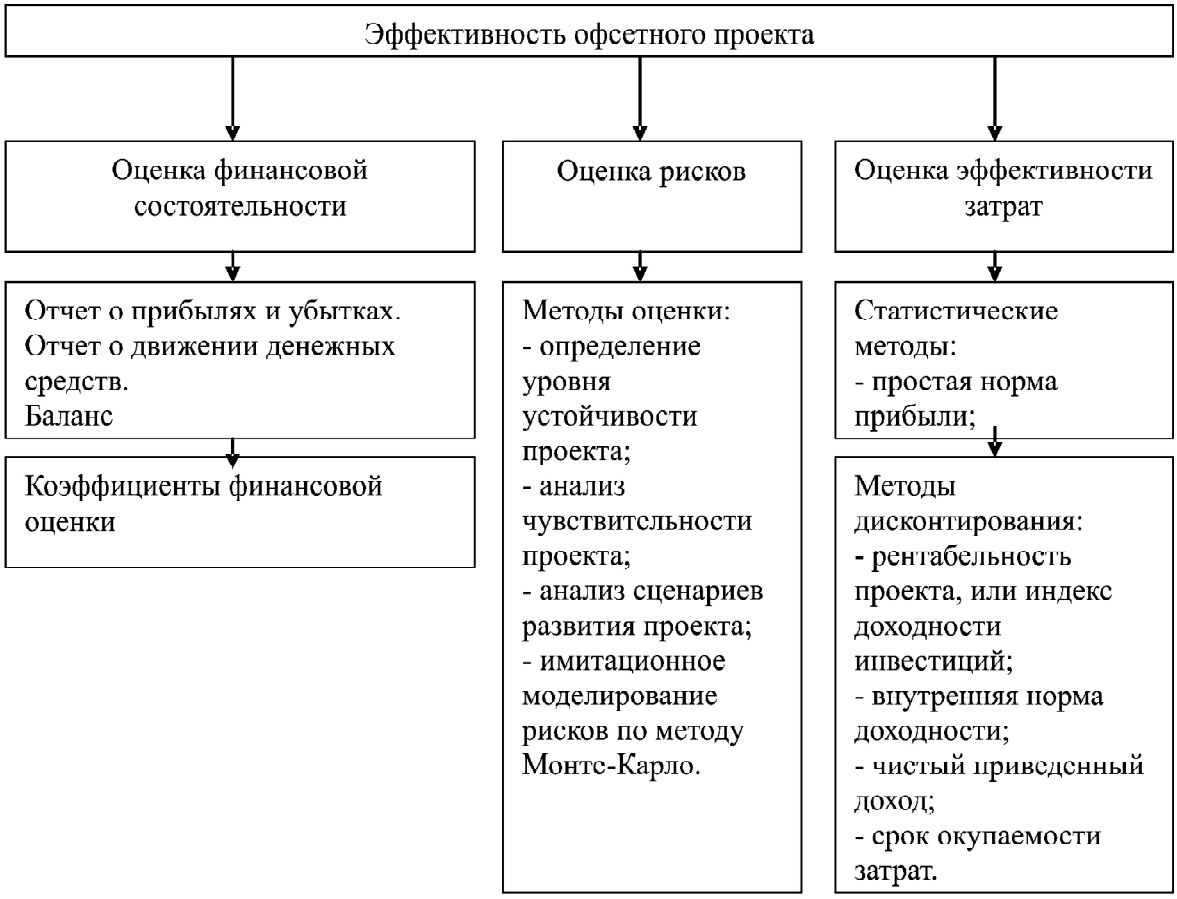


Рис. 1. Схема оценки эффективности офсетного проекта
Источник: Разработано автором.

получение прибыли согласно заданной ставке дисконта, а также будет получен дополнительный доход, равный величине *NPV*;

– *NPV*=0 – проект окупает первоначальные затраты;

– *NPV*<0 – проект является убыточным.

2) внутренняя ставка доходности (IRR – Internal Rate of Return) – критерий устойчивости проекта к повышению риска, т.е. к росту ставки дисконтирования. Это ставка дисконтирования, при которой чистая текущая стоимость инвестиционного проекта равна нулю. На практике значение *IRR* сравнивается с заданной нормой дисконта *r*. При этом если *IRR*>*r*, то проект обеспечивает положительную величину *NPV* и процент дохода, равный (*IRR*-*r*).

Внутренняя норма доходности определяется по формуле:

$$NPV=\sum_{t=0}^{n}\frac{CF_t}{(1+IRR)^t}-\sum_{t=0}^{n}\frac{CI_t}{(1+IRR)^t}$$

при *NPV*=0.

Величину *IRR* можно определить ещё одним способом. Для этого сначала рассчитывают *NPV* при различных уровнях дисконтной ставки r до того значения, пока величина *NPV* не станет отрицательной. После этого значение *IRR* находят по формуле:

$$IRR=r_a+\left(r_b-r_a\right)\times\frac{NPV_a}{NPV_a-NPV_b},$$

должно соблюдаться неравенство *NPVa*>0>*NPVb* и *rb*>*IRR*>*ra*.

Достоинством показателя *IRR* является то, что он дает возможность сравнить проекты разного масштаба и различной длительности.

Экономический смысл этого показателя следующий. В качестве альтернативы вложениям финансовых средств в офсетный проект рассматривается помещение тех же средств (так же распределенных по времени вложения) под некоторый банковский процент. Распределенные во времени доходы, получаемые от реализации инвестиционного проекта, также помещаются на депозитный счет в банке под тот же процент.

При ставке ссудного процента, равной внутренней норме доходности, инвестирование финансовых средств в офсетный проект даст в итоге тот же суммарный доход, что и помещение их в банк на депозитный счет.

Следовательно, IRR является граничной ставкой ссудного процента, разделяющей эффективные и неэффективные инвестиционные проекты. Отсюда следует, что уровень IRR полностью определяется внутренними данными, характеризующими офсетный проект.

3) срок окупаемости (payback period) – период для возврата инвестиций, вложенных в реализацию проекта. В случае равномерных поступлений чистой прибыли он рассчитывается следующим образом:

$$Т = И/Д,$$

где И – сумма инвестиционных затрат, направленных на реализацию проекта;

Д – сумма чистого денежного потока за один период (один год) эксплуатации проекта.

В случае неравномерного поступления чистой прибыли срок окупаемости рассчитывается так:

$$T = n + \frac{\Delta Д_{n+1}}{Д_{n+1}}$$

n – последовательное число периодов (лет), в течение которых инвестиционный взнос остается непокрытым;

$n + 1$ – период, в котором инвестиционные затраты покрываются;

$\Delta Д_{n+1}$ – часть суммы чистой прибыли периода $n + 1$, необходимая для покрытия инвестиционных затрат;

$Д_n + 1$ – общая сумма чистой прибыли периода.

4) отношение доходов от реализации проекта к расходам на реализацию (benefit/cost ratio). Корректно использование ставки дисконтирования при расчете соответствующих денежных потоков. Формула расчета BCR = Доход/Затраты. Если BCR > 1, то проект прибыльный.

5) Индекс доходности инвестиций (PI) – позволяет определить не абсолютную, а относительную характеристику эффективности инвестиций по формуле:

$$PI = 1 + \frac{NPV}{TIC},$$

где TIC – полные инвестиционные затраты проекта.

Индекс рентабельности инвестиций показывает, каков уровень генерируемых проектом доходов, получаемых на одну единицу капитальных вложений. Данный показатель наиболее целесообразно использовать для ранжирования имеющихся вариантов вложения средств в условиях ограниченного объема инвестиционных ресурсов.

На практике для оценки эффективности офсетного проекта целесообразно, на наш взгляд, использовать внутреннюю норму доходности и чистый приведенный доход. Рассчитывать эти показатели следует одновременно, так как внутреннюю норму доходности можно рассматривать как качественный показатель, характеризующий доходность единицы вложенного капитала, а чистый приведенный доход является абсолютным показателем, отражающим масштабы офсетного проекта и получаемого дохода.

Кроме вышерассмотренных показателей оценки эффективности при принятии решения о целесообразном варианте офсетного проекта должны учитываться различные факторы: требования по охране окружающей среды, безопасности персонала, требования, вытекающие из офсетного законодательства страны-импортера

продукции военного назначения. Неформальными показателями могут быть: проникновение на перспективный рынок сбыта продукции военного назначения, вытеснение конкурирующих компаний, политические мотивы и т.п.

Однако для выбора рационального варианта офсетного проекта этих показателей недостаточно, поскольку офсетная деятельность, как и любая экономическая деятельность, сталкивается с рисками.

Оценка рисков реализации офсетного проекта

Риск – сочетание вероятности и последствий наступления неблагоприятных событий, это непосредственно предполагаемое событие, способное принести кому-либо ущерб или убыток. Существуют внешние и внутренние риски (Рис. 2).

<table>
<tr><td colspan="4">Риски реализации инновационных проектов</td></tr>
<tr><td colspan="2">Внешние</td><td></td><td>Внутренние</td></tr>
<tr><td>Предвиденные</td><td>Непредвиденные</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>риск отрицательных социальных последствий</td><td rowspan="5">преступления и неожиданное внешнее экологическое и социальное влияние
изменение политической ситуации и
непредсказуемые гос. мероприятия регулирования в сферах землепользования, налогообложения,
естественные катастрофы (наводнения, землетрясения, климатические изменения и т.п.);
ошибки в определении целей проекта.</td><td rowspan="5"></td><td rowspan="5">планово-финансовые риски - риски, связанные со срывом планов работ и перерасходом средств
технические риски - риски, связанные с изменением технологии, ухудшением качества продукции, ошибками в проектно-технической документации и т.д.</td></tr>
<tr><td>риск изменения валютных курсов;</td></tr>
<tr><td>рыночный риск при повышение на цен на сырье, изменение требований потребителей продукции, усиление конкуренции и т.п.</td></tr>
<tr><td>операционный риск, связанный с отступлением от целей проекта и невозможностью поддержания управления проектом;</td></tr>
<tr><td>риск вредного экологического влияния</td></tr>
<tr><td>риск непрогнозируемой инфляции</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>риск налогового давления</td></tr>
</table>

Рис. 2. Риски реализации проектов
Составлено по: [3].

Оценку рисков офсетного проекта следует производить по следующему алгоритму:

1. Определение внутренних и внешних факторов, оказывающих влияние на конкретный вид риска.

2. Анализ выявленных факторов.

3. Оценка конкретного вида риска с финансово-экономической точки зрения.

4. Установление допустимого уровня риска; исследование отдельных операций по выбранному уровню риска; создание набора мероприятий по снижению риска.

Анализ рисков можно разделить на два дополняющих друг друга вида: качественный и количественный.

Качественный анализ является сравнительно простым, его основная задача – определить факторы риска, а также установить потенциальные области риска. Количественный анализ – определение численных размеров отдельных видов риска и риска проекта в целом.

Основными методами количественно-

го анализа являются построение «дерева возможностей»; статистический; аналитический; метод экспертных оценок; анализ целесообразности затрат; метод аналогий. В отдельных случаях возможно использование поправок, разработанных в РФ и утвержденных Постановлением №1470 от 22.11.1997 г. В остальных случаях учет рисков производится посредством метода Монте-Карло. Имитационное моделирование по методу Монте-Карло позволяет построить математическую модель для проекта с неопределенными значениями параметров, и, зная вероятностные распределения параметров проекта, а также корреляцию между изменениями параметров получить распределение доходности проекта. Блок-схема, представленная на рисунке 3, отражает укрупненную схему работы с моделью.



Рис. 3. Блок-схема модели Монте-Карло
Источник: [2].

Анализ рисков с использованием метода имитационного моделирования Монте-Карло представляет собой «воссоединение» методов анализа чувствительности и анализа сценариев на базе теории вероятностей. Результатом такого комплексного анализа выступает распределение вероятностей возможных результатов проекта. Используя значения математического ожидания и стандартного отклонения, вычисляется коэффициент вариации чистой приведенной стоимости проекта и затем оценивается индивидуальный риск проекта. Данный метод является наиболее обоснованным с научной точки зрения. [3]

Используя известные практические способы, можно в определенной степени снизить уровень риска. К таким способам относятся: избежание риска, распределение риска между участниками проекта, страхование риска, а также резервирование средств на покрытие непредвиденных расходов.

Оценка финансовой состоятельности

В таблице 1 представлены некоторые из наиболее часто используемых коэффициентов оценки финансовой состоятельности, которые могут помочь оценить офсетный проект с достаточной полнотой.

Первая группа финансовых коэффициентов – показатели рентабельности. По-

казатель рентабельности общих активов демонстрирует, каким является уровень отдачи общих капиталовложений в проект за установленный период времени. Рентабельность инвестированного капитала аналогична предыдущему, но в нем сглажены колебания, связанные с динамикой в текущей хозяйственной деятельности. Показатель рентабельности акционерного капитала представляет наибольший интерес для владельцев (акционеров) проектируемого предприятия. Рентабельность продаж в некоторых источниках обозначается как норма прибыли. Тем не менее, трактовать данный показатель как критерий успешности проекта было бы неверно, так как при его расчете не учитываются капитальные вложения. Вторая группа финансовых коэффициентов – показатели использования инвестированного капитала, называемые иногда коэффициентами трансформации. Так же, как и в случае с рентабельностью капитала, обычно рассматриваются три показателя оборачиваемости: для общих активов, для постоянного и для акционерного капитала. Показатели, входящие в две рассмотренные категории, отражают успешность предполагаемой к осуществлению производственной и маркетинговой политики.

Таблица 1

Коэффициенты финансовой оценки

Наименование позиции	Расчетная формула	
ПОКАЗАТЕЛИ РЕНТАБЕЛЬНОСТИ		
Рентабельность общих активов	(ЧП+П*(1-НП))/ОА	(1)
Рентабельность инвестированного капитала	(ЧП+П*(1-НП))/ИК	(2)
Рентабельность акционерного капитала	ЧП/АК	(3)
Рентабельность продаж	ЧП/ВР	(4)
Стоимость продаж	СС/ВР	(5)
ОЦЕНКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНВЕСТИЦИЙ		
Оборачиваемость активов	ВР/ОА	(6)
Оборачиваемость постоянного капитала	ВР/ПК	(7)
Оборачиваемость акционерного капитала	ВР/АК	(8)
Оборачиваемость оборотного капитала	ВР/ОК	(9)
ОЦЕНКА ФИНАНСОВОГО ПОЛОЖЕНИЯ		
Коэффициент общей ликвидности	ТА/ТП	(10)
Коэффициент немедленной ликвидности	ЛА/ТП	(11)
Коэффициент общей платежеспособности	АК/ОП	(12)

Примечание: ЧП – чистая прибыль; П – проценты за кредиты; НП – ставка налога на прибыль; ОА – общие активы; ИК – инвестированный капитал; АК – акционерный капитал; СС – себестоимость продукции; ВР – выручка от реализации; ОК – оборотный капитал; ТА – текущие активы; ТП – текущие пассивы; ЛА – высоколиквидные активы; ОП – общие пассивы.

Источник: http://www.alt-invest.ru/

Третья группа включает в себя индикаторы устойчивости и кредитоспособности финансового состояния проекта.

В заключение отметим, что оценка экономической эффективности офсетной сделки носит комплексный характер и должна осуществляться как с учетом оценки выгод и потенциальных потерь для инвестора и оценки рисков. Тем не менее, эффективность офсетной сделки в целом, скорее всего, окажется высокой даже при условии низких или отрицательных значений экономической эффективности, ведь будучи одним из условий офсетного соглашения, инвестирование не является основной целью страны-экспортера, а следовательно, тот эффект, который принесет заключение офсетной сделки в целом может значительно превысить эффективность от инвестирования в страну-импортера.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Артяков В. В. Оптимизация офсетной деятельности в системе военно-технического сотрудничества России с иностранными государствами: Дис. … канд. экон. наук: 20.01.07 . – М.: РГГУ, 2003. – 162 с.

2. Артяков В. В., Чемезов С. В. Офсетная деятельность субъектов военно-технического сотрудничества: проблемы и перспективы развития / под ред. В. В. Бандурина. – М.: Издательский дом «Граница», 2004.

3. Волков И., Грачева М. Проектный анализ. – М.: Банки и биржи; ЮНИТИ, 1998. – 423 с. – // http://www.cfin.ru/books/book05.shtml

4. Кокуйцева Т. В. Концептуальные основы реализации Межгосударственной программы инновационного сотрудничества государств-участников СНГ на период до 2020 года: Дис. ... канд. экон. наук: 08.00.14. – М.: РУДН, 2012. – 190 с.

5. Ливадный Е. Показатели эффективности внешнеторговой деятельности в системе ВТС // Военно-техническое сотрудничество. – 2001. – №3/

6. Непомнящий Е. Г. Инвестиционное проектирование: Учебное пособие. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2003.

7. Сазанов С. В. Состояние, особенности и направления офсетной деятельности ФГУП Рособоронэкспорт // Право. Экономика. Маркетинг. – 2001. – № 7.

8. Туаев А. В. Офсетные отношения как фактор повышения конкурентоспособности российских экспортеров вооружений и военной техники: Дис. ... канд. экон. наук: 08.00.14. – М.: МИД РФ Дипломатическая Академия, 2005. – 157 с.

9. http://investicii-v.ru/

ОБЪЕДИНЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ «ПРАВО В ЗДРАВООХРАНЕНИИ» г. МОСКВА

УДК 340.1
ББК 67.401.124
Право

криминология
юриспруденция

СТАНОВЛЕНИЕ МЕХАНИЗМА ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКИХ КАДРОВ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

Кандидат юридических наук А. А. Гареев

В статье рассмотрено возникновение правового регулирования профессиональной подготовки к медицинской деятельности в Российской империи (1721 – 1917 гг.). Дана характеристика историко-правовых аспектов становления механизма регулирования подготовки медицинских кадров как актуальной проблемы теории и истории права и государства.

Ключевые слова
Правовое регулирование, механизм правового регулирования, профессиональная подготовка медицинских кадров, Российская империя, теория и история права и государства

Успешное и динамичное развитие современного российского государства и общества, его дальнейшая интеграция в мировое социально-экономическое пространство неразрывно связаны с развитием механизмов правового регулирования различных сфер жизни общества, общественных отношений.

Регулирование общественных отношений выступает в качестве одного из ключевых назначений права. Процесс такого регулирования осуществляется не сам по себе, а на основе соответствующего механизма правового регулирования. В целом под правовым регулированием понимается воздействие права на общественные отношения с помощью правовых средств, способов и методов. В своей совокупности средства, способы и методы воздействия права на общественные отношения представляют из себя механизм правового регулирования. Соответственно, механизм правового регулирования в юридической литературе рассматривается как система правовых средств, способов и методов воздействия права на общественные отношения, позволяющая претворять в жизнь содержащиеся в нормах права правила поведения. Механизм правового регулирования предназначен для обеспечении действенности правовых норм, удовлетворения выраженных в праве интересов отдельных лиц, организаций, государства, общества в целом [1].

В теории права выделяют следующие основные правовые средства (являются основными на конкретной стадии правового регулирования): норма права; субъективные права и юридические обязанности; акты реализации права; правоприменительные акты. Кроме того, правовыми

средствами являются: нормативные правовые акты; акты толкования права; юридические факты; правосознание; правовая культура [2].

В качестве важного направления развития правового регулирования различных сфер жизни общества в настоящее время рассматривается сфера здравоохранения. При этом признано, что во многом эффективность данной сферы во многом зависит от уровня подготовки медицинских кадров [3-5].

Медицинская школа России за три века своей истории накопила значительный и признанный в мире опыт. Вместе с тем, в современном российском обществе и отечественном медицинском сообществе обсуждение состояния и перспектив развития сферы здравоохранения, медицинского образования, профессиональной подготовки медицинских кадров является одним из самых дискуссионных вопросов [5]. Следует заметить, что вопросы качества подготовки и контроля медицинских кадров с той или иной интенсивностью в целом всегда обсуждались российским обществом.

Поиск путей совершенствования правового регулирования профессиональной подготовки медицинских кадров предполагают знание истории развития этой сферы и определяют актуальность и значимость изучения историко-правовых аспектов данной проблемы.

Правовой анализ истории отечественной медицинской школы позволит сформировать научные представления о сущности, содержании и тенденциях развития правового регулирования профессиональной подготовки медицинских кадров в отечественном здравоохранении, важнейших этапах становления и развития правовых механизмов этого регулирования.

Становление механизма правового регулирования профессиональной подготовки медицинских кадров в отечественной истории прежде всего связано с возникновением и формированием нормативной правовой базы сферы охраны здоровья и регламента оказания медицинской помощи населению в Российской империи, начиная с 1721 года, когда в Указе Петра I впервые в отечественном здравоохранении был введён запрет лекарям иметь практику и лечить страждущих без освидетельствования их со стороны государственного органа управления медицинским делом [6]. Примечательно, что введение такой регламентации хронологически совпадает с провозглашением в 1721 году Российской империи и принятием русским царём Петром I Великим титулов Императора Всероссийского и Отца Отечества.

До появления Указа Петра I от 1721 года разрешение на медицинскую деятельность, как таковое, выдавалось Аптекарским приказом (Аптекарской канцелярией) преимущественно иностранным лекарям, которых было подавляющее большинство в России [6].

В Указе Петра I от 1721 года впервые в отечественном здравоохранении вводится запрет лекарям иметь практику и лечить страждущих без освидетельствования их достоинства со стороны органа управления медицинским делом, так как в противном случае «... великую вреду жителямъ учинить могутъ» [7]. Этот правовой акт определил строгие требования со стороны государства к лицам, желающим иметь медицинскую практику в России. Важно отметить, что в основе такого правового регулирования лежала забота о гражданах, о минимизации вероятности причинения вреда здоровью и жизни пациентов.

Применительно к истории профессиональной подготовки медицинских кадров следует признать, что впервые русских врачей начали готовить в России в середине XVII века, в Московской врачебной школе, в которой с 1654 года осуществлялся набор учеников. Решение об открытии врачебной школы было принято цен-

тральным на тот момент органом государственного управления здравоохранением в стране – Аптекарским приказом.

Проведённый анализ показывает, что начало профессиональной подготовки медицинских кадров в России и, соответственно, открытие первого отечественного учебного медицинского заведения было обусловлено следующими факторами:

– отсутствие отечественной медицинской школы до XVII века способствовало тому, что большинство практикующих врачей и лекарей в России были иностранцы, а это было весьма обременительно для государственной казны;

– постоянные активные военные действия обусловливали увеличение потребностей армии в медицинском обеспечении, и, в этой связи, актуализировали необходимость подготовки медицинских кадров в России;

– необходимость развития преемственности в практической медицине, сохранения и приумножения русских традиций врачевания, обосновывали насущную потребность создания отечественной медицинской школы.

Однако, несмотря на острую потребность в кадрах, Московская врачебная школа просуществовала недолго, до конца XVII века.

Соответственно, процесс становления правового механизма регулирования профессиональной подготовки медицинских кадров в России связан прежде всего с нововведениями Петра I, реформированием и регламентацией при нем многих сфер жизни, включая и подготовку врачей. К таким нововведением в рассматриваемой области следует отнести открытие многопрофильных медицинских учреждений - госпиталей и появление при них госпитальных школ, предназначенных для подготовки будущих врачей, а также нормативную регламентацию такой подготовки.

М. Б. Мирский справедливо подчёркивает, что «… следуя рекомендациям близких к нему медиков (Н. Бидлоо, Р. Эрскин, И. Блюмментрост), Петр I осознал необходимость сохранения и создал перспективы для дальнейшего развития государственной организации медицинского дела, что выгодно отличало нашу страну от многих европейских государств того времени» [8. С. 47]. Следует отметить, что более реально было построить государственную систему здравоохранения, опираясь при этом на отечественные кадры [9. С. 52]. И отечественные, российские врачи, преподаватели медицины, подготовленные в период Петра I, стали по сути основой дальнейшего развития здравоохранения в России, включая профессиональную подготовку медицинских кадров.

Одним из наиболее значимых факторов становления правового механизма регулирования профессиональной подготовки медицинских кадров является появление при Петре I целого ряда законодательных актов, регламентирующих профессиональную подготовку медицинских работников. Отметим, что по мнению В. Л. Попова и Н. П. Поповой, регламентация врачебной деятельности в России началась именно при Петре I [10. С. 6]. К числу принятых при нем нормативных правовых актов, регулирующих профессиональную подготовку медицинских кадров, следует отнести: Воинский Устав 1716 г., Морской Устав 1720 г.; Указ Петра I от 14 августа 1721 года «Об учреждении в городах аптек под смотрением Медицинской Коллегии, о вспоможении приискивающим медикаменты в Губерниях, и о бытии под надзором упомянутой Коллегии госпиталям».

Необходимо отметить, что четкая государственная позиция Петра I, нашедшая отражения во многих сторонах жизни, ярко проявилась в стремлении придать медицине более выраженный государственный характер, чему несомненно способствовала организация подготовки отечественных медицинских кадров.

Сложившаяся при Петре I методика

профессиональной подготовки медиков получила затем своё правовое закрепление в «Генеральном регламенте о госпиталях ...» от 24 декабря 1735 года [11]. Этот документ, как отмечает в своем исследовании С. Г. Стеценко, явился по сути первым нормативным правовым актом, имевшим комплексный, обобщающий характер применительно к регламентации профессиональной подготовки и деятельности отечественных медицинских кадров [12].

Следует подчеркнуть, что именно необходимость обеспечения качественной профессиональной подготовки медицинских кадров послужила основанием для выделения в 1735 году в «Генеральном регламенте о госпиталях и о должностях, определенных при них Докторов и прочих Медицинского чина служителей, также Комиссаров, писарей, мастеровых, работных и прочих к оным подлежащих людей» отдельной главы под названием «О хирургической школе», где отмечалось: «Понеже учреждение госпиталей двоякого намерения и плода имеет... первое и которое начальственное имеет быть – пользование страждущих больных, второе – произвождение и утверждение медиков и лекарей к большому искусству; того ради к сему намерению, хотя в начале, медиков и лекарей при том иметь надлежит» [11].

Указанный «Генеральный регламент о госпиталях и о должностях...», сыграл существенную роль в деле правового регулирования деятельности основных на тот период медицинских лечебных учреждений – госпиталей. Включение в данный нормативно-правовой документ положений о подготовке врачей свидетельствовало о важности профессиональной подготовки медицинских кадров в создаваемой государственной системе обеспечения медицинской помощью армии и гражданского населения.

Правовой анализ Генерального регламента о госпиталях и о должностях 1735 года свидетельствует о введении строгой вертикали управления госпиталями, заключавшуюся в том, что в полномочия Медицинской канцелярии входил контроль над деятельностью госпиталей (п. 2 главы 1) [11]. Также необходимо отметить законодательное закрепление в указанном регламенте организационно-штатной структуры госпиталей, в соответствии с которой, в каждом госпитале были введены должности: Главного Лекаря, а на каждые 200 больных должен быть один лекарь, 2 подлекаря и ученика, которые должны были жить при госпитале [11]. Указанные нормативы свидетельствуют о практической направленности профессиональной подготовки медицинских кадров, закрепленной в положениях документа, с учётом того, что и настоящее время среди медицинских кадров существует мнение, в соответствии с которым искусству врачевания можно научиться, только если постоянно находишься рядом с больными, которых лечишь и за которыми наблюдаешь (т. н. принцип обучения у постели больного). Таким образом, законодательно закрепленная обязанность учеников жить при госпиталях носила не столько принудительно-ограничительный, сколько учебно-педагогический характер, который в конечном итоге способствовал скорейшему и наиболее полному усвоению навыков врачевания и был направлен на улучшение профессиональной подготовки лекарей и, как следствие, обеспечение контроля и повышение качества оказываемой медицинской помощи населению.

В конце XVIII система профессиональной подготовки медицинских кадров претерпела изменения и госпитальные школы, положительно зарекомендовавшие себя, были отделены от госпиталей и реорганизованы (с 1786 года) в медико-хирургические училища. При этом каждое училище имело в своём составе по четыре кафедры:

1) анатомии, физиологии и хирургии;

2) патологии, терапии и медицинской практики;

3) ботаники, «материи медики» и химии;

4) акушерства, женских и детских болезней.

Необходимо отметить, что создание самостоятельных кафедр в составе училищ было существенным шагом вперёд в деле реформирования системы медицинского образования. Причём, наиболее выдающимся учебным заведениям, таким как Петербургское и Московское училища был присвоен статус медико-хирургических академий.

В 1795 году увидел свет важный правовой документ – «Предварительное постановление о должностях учащих и учащихся, до воспоследования полного дня врачебных училищ уставе». Анализ данного постановления свидетельствует, во-первых, о более чёткой регламентации педагогической и научной деятельности врачебных училищ, а, во-вторых, о повышении самостоятельности училищ [12].

Проводя анализ становления правового механизма регулирования профессиональной подготовки медицинских кадров в Российской империи, следует отметить преобразования, произошедшие в 40-х годах XIX века и ставшие реакцией государства на сложившуюся противоречивую ситуацию в системе медицинского образования. Она заключалась в параллельном автономном существовании «академического» и «факультетского» вариантов медицинского образования. До средины XIX века существовали медико-хирургические академии (Петербургская, Московская и Виленская) и медицинские факультеты (в Москве, Казани, Харькове и Дерпте). Отличия проявлялись не только в названиях, но и в ведомственном подчинении. Управление Петербургской медико-хирургической академией осуществлялось со стороны военного ведомства, Московской и Виленской академиями – Министерством внутренних дел, а все медицинские факультеты при университетах были подчинены Министерству народного просвещения.

Инициаторами реформы профессиональной подготовки медицинских кадров, происшедшей в 1840 году, стали Николай I и правительство, определившие необходимость решения двух главных задач:

– переподчинение всех высших медицинских учебных заведений одному ведомству;

– разработка единого государственного стандарта в сфере врачебного образования [8].

Для реализации этой реформы и решения указанных задач Император Николай I издал Указы «О передаче Московской и Виленской медико-хирургических академий в Министерство Народного Просвещения» от 27 апреля 1840 года и «О принятии в управление медико-хирургических академий Московской и Виленской» от 29 апреля 1840 года. Согласно этим указам все медицинские учебные заведения, кроме Петербургской медико-хирургической академии, были переданы в управление Министерства народного просвещения. Тем самым, на практике был реализован принцип единого (в данном случае факультетского) подхода к подготовке медицинских кадров в России. Московская академия вошла в состав Московского университета, а Виленская, в качестве медицинского факультета, в состав Университета Святого Владимира в Киеве [9].

Таким образом, механизм правового регулирования профессиональной подготовки медицинских кадров в Российской империи, зародившись в XVIII в. и пережив в течение XIX в. ряд последовательных реформ, к 1917 году представлял достаточно слаженную оформленную систему нормативных правовых актов, вполне адекватную запросам времени.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Теория государства и права / Под ред. А. В. Малько. – М.: КноРус, 2007. – 400 с.

2. Матузов Н. И., Малько А. В. Теория государства и права. – М.: Юристъ, 2005. – 541 с.

3. Минздравом РФ подготовлен комплекс мер по обеспечению системы здравоохранения РФ медицинскими кадрами до 2018 года. – // http://www.nacmedpalata.ru/?action=show&id=10848

4. Подписана государственная программа «Развитие здравоохранения». – // http://www.itar-tasskuban.ru/news/article?type=politics&i=36762

5. О Программе развития здравоохранения до 2020 г. – // http://glavmedinfo.ru/page/publication/news/view.seam?newsId=64452

6. Гусаков Н. И. Петр I и медицина (очерк). – М., 1994. – 47 с.

7. Петров Е. Ф. Собрание российских законов о медицинском управлении. – СПб., 1826.

8. Мирский М. Б. Медицина России XVI-XIX веков. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1996. – 400 с.

9. Мирский М. Б. Очерки истории медицины в России XVI-XVIII вв. – Владикавказ, 1995. – 170 с.

10. Попов В. Л., Попова Н. П. Правовые основы медицинской деятельности: Справочно-информационное пособие. – СПб.: Деан, 1999. – 256 с.

11. Указ Анны Иоановны от 24 декабря 1735 года «Генеральный регламент о госпиталях и о должностях, определенных при них Докторов и прочих Медицинского чина служителей, также Комиссаров, писарей, мастеровых, работных и прочих к оным подлежащих людей» // ПСЗ. СПб. – 1830. – Т. IX. – № 6852.

12. Стеценко С. Г. Юридическая регламентация медицинской деятельности в России (исторический и теоретико-правовой анализ): Дис. … д-ра. юрид. наук. – СПб., 2002.

ОБЪЕДИНЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ «ПРАВО В ЗДРАВООХРАНЕНИИ» г. МОСКВА

УДК 340.1
ББК 67.401.124
Право



ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ МЕДИЦИНСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИИ (X век – начало XX века)

Кандидат юридических наук Б. В. Муслов

В статье рассмотрено становление и развитие правового регулирования медицинской деятельности в России с X века до начала XX века (до 1917 года). Выделены основные события и дана характеристика правотворчества в сфере медицинской деятельности как актуальной проблемы истории и теории права и государства.

Ключевые слова
Правовое регулирование, медицинская деятельность, Россия в X веке – начале XX века, теория и история права и государства

Анализ современных научных и специальных публикаций свидетельствует об актуализации проблем правового регулирования медицинской деятельности, что проявляется в активизации научных исследований в данной области в последнее время [1, 2].

Длительный исторический период медицина лишь в порядке исключения соприкасалась с правовыми нормами. При этом деятельность врача регламентировалась нормами профессиональной этики и нравственности. В процессе своего развития государство и общество всё более понимали необходимость формирования и реализации правовых норм медицинской деятельности, соблюдение которых гарантировалось бы государством.

Начало становления правового регулирования медицинской деятельности в отечественных условиях связано с возникновением древнерусского государства. Свидетельством этого является принятый в XI в. устав великого князя Владимира Святославовича о десятинах, судах и людях церковных, в котором впервые было введено церковное судопроизводство и к нему были отнесены все дела, связанные с лицами, относящимися к церкви и находящиеся под патронатом церкви. В этом ряду к лицам, подлежащим при необходимости церковному суду, были отнесены и лекари, то есть впервые в правовом отношении лекари были определены под надзор власти (в данном случае – церковной) и подчинены юрисдикции (церковной) [3]. Кроме того, в указанном уставе впервые было закреплено отнесение волхвование (знахарство) и зелейничества (использование лекарственных растений) к преступлением против веры, за которые следовало карать. В соответствии с этим положением, по данным, которые приводит Л. И. Аникин, в 1021 году в Суздале по приказу князя Ярослава было казнено несколько волхвов (народных знахарей) [4. С. 6].

В дальнейшем на Руси несколько веков функции помощи «сирым и убогим», увечным и больным исполняли церковь и монастыри. Также и первые больницы на Руси были созданы в XI веке при монастырях в Киеве, Новгороде, Смоленске и других городах. В целом, по мнению специалистов, принятие христианства на Руси способствовало распространению медицинских знаний, сочинений известных врачей античности (Гиппократа, Галена и др.) [5].

В XII в. Ярослав Мудрый в «Русской правде» закрепил право медицинской практики на территории Киевской Руси.

Первое упоминание о нормативной регламентации медицинской помощи в Русском Государстве относится к XVI в., когда при Царе Иване Грозном был разработан законодательный сборник «Стоглав», большой раздел которого касался правил содержания больниц [6].

Следует подчеркнуть, что первые элементы государственного (правового) регулирования в сфере здравоохранения появились в Московском государстве. Начало такому регулированию было положено царем Иоанном IV Васильевичем Грозным в 1581 г. учреждением Аптекарской палаты, преобразованной при Царе Борисе Годунове в Аптекарский приказ в 1594-1595 гг. (по другим сведениям – в 1620 г., так как в «смутное время» деятельность его фактически не осуществлялась и вновь была восстановлена лишь в 20-х гг. XVII в.).

Аптекарский приказ представлял собой по сути первый специальный орган управления медицинским делом на Руси. Его основными функциями были: организация медицинской помощи членам Царской семьи, а также стрельцам, боярам и другим людям, обращавшимся за ней, организация обеспечения отечественными и импортными зельями, строгий контроль земель, принятие определенных мер профилактики и защиты при эпидемиях, приглашение зарубежных лекарей и докторов, подготовка лекарей и надзор за ученичеством в лекарской школе при Аптекарском приказе, обеспечение стажировки будущих отечественных лекарей у известных докторов, организация заготовки лекарств [7]. Уже к середине XVII в. этот приказ превратился в крупное учреждение в масштабе всего государства.

Будучи великим реформатором государства Российского, Император Петр I также уделил существенное внимание медицине и правовое регулирование данной сферы. Следует подчеркнуть, что уже в 1701 г. Петром I были изданы указы о закрытии зелейных лавок и открытии в Москве 8 частных аптек. К этому времени многие зелейные лавки наряду с лекарствами стали продавать всякие «непотребные зелья и иное нелекарственное питье» [8]. Для ликвидации указанной торговли Петр I запретил зелейные лавки. Одновременно с изданием указа об открытии частных аптек вводилась государственная аптечная монополия, которая устраняла конкуренцию между открываемыми аптеками. По указу разрешалось открывать только одну аптеку в каждом городском районе, что обеспечивало равномерное развитие сети аптек [8]. Также Петром I были выпущены указы о предупреждении заразных болезней в армии, об улучшении помощи больным и раненым, о соблюдении гигиены в войсках и на кораблях, о создании военных госпиталей и богаделен, организации госпитальных школ и др. [2].

В XVIII в. Россия продолжала оставаться единственной страной в мире, в которой существовал единый орган управления медицинским делом. Преемницей Аптекарского приказа стала созданная в 1721 г. Медицинская канцелярия, во главе которой стоял архиятр (от архи... и греч. iatros – врач – наименование врача, состоящего при особе государя). В Российской империи звание архиятра носил первый царский лейб-медик. С давних времен в России звание это иногда присваивалось лейб-медиками в подражание римским врачам. Так при дворе Бориса Годунова один из его врачей, Ритинг, имел это зва-

ние, а потом его носили и другие. Однако именно как должность – это звание было введено Петром I в 1716 году. По табели о рангах эта должность соответствовала V классу. Первым архиятром стал Роберт Арескин, который был вместе с тем назначен президентом аптекарской канцелярии и аптекарского приказа. С этих пор в России архиятры назначались президентами медицинской канцелярии, сменившей в 1725 году Аптекарский приказ.

Архиятры управляли всей официальной медицинскою частью в России, имели главный надзор за всеми медицинскими учреждениями – госпиталями, аптеками и медицинскими школами – руководили врачами и аптекарями, определяя их на службу, увольняя или награждая. Звание архиятр просуществовало до 12 сентября 1763 года, до учреждения императрицей Екатериной II медицинской коллегии, и с ним были связаны важные права и привилегии, а также весьма значительное по меркам XVIII века денежное содержание [9].

В 1735 был выпущен важный для своего времени юридический акт – «Генеральный регламент о госпиталях».

В 1721-1762 гг. медицинская канцелярия являлась центральным органом здравоохранения. В 1763 г. она была преобразована в Медицинскую коллегию во главе с президентом. Медицинская коллегия как орган государственного управления в 1763-1803 гг. была призвана руководить подготовкой медицинских кадров, осуществлять наблюдение за медицинской и лекарственной помощью населению, контролировать деятельность казённых (государственных) и вольных (частных) аптек, а также рассматривать и оценивать научные труды российских врачей [7].

В 1775 г. произошла реформа гражданского управления и в губерниях были созданы приказы общественного призрения. Одной из их важных обязанностей явилось открытие больниц, аптек, богаделен, сиротских домов, смирительных домов для душевнобольных. В эти годы значительно расширяются типы учреждений. Кроме военных госпиталей создаются гражданские больницы, учреждения для призрения психических больных (больницы или отделения). Открываются государственные и частные аптеки, курорты, родовспомогательные заведения. В правовом отношении следует отметить, что практически для каждого типа указанных учреждений, особенно для аптек и госпиталей, вырабатывались регламенты их деятельности.

В 1775 г. были образованы приказы общественного призрения для управления лечебными учреждениями, а также введены должности уездных лекарей. В 1797 г. по инициативе главного директора Медицинской коллегии А. И. Васильева были созданы гражданские врачебные управы в губерниях, (кроме Петербурга и Москвы, где их заменяли физикаты), которые должны были руководить всем медицинским делом в губерниях.

В 1789 г. был издан первый российский Аптекарский Устав, по которому устанавливался порядок приготовления, хранения и отпуска лекарств. Этим Уставом предписывалось хранение под замком и печатью все ядовитые вещества. Отпускать их мог только сам аптекарь по письменным требованиям. Аптекари не имели права лечить больных, а также самостоятельно выписывать им лекарства [7].

В начале XIX в. по примеру стран Западной Европы в России произошла реформа государственного аппарата, которая привела к созданию министерств по различным отраслям. Однако министерства здравоохранения по этой реформе не предусматривалось ни в одной стране. В России же в 1803 г. с учреждением министерств в ходе реформы императора Александра I Медицинская коллегия вошла в состав Министерства внутренних дел и был создан медицинский департамент (Экспедиция государственной медицинской управы) в составе Министерства полиции (в 1819 г. объединённого с Министерством внутренних дел). С этого пери-

ода началась децентрализация управления медицинским делом.

В 1803 г. в Петербурге и Москве были открыты Мариинские больницы для бедных, названные по имени императрицы Марии Фёдоровны (супруги императора Павла I), которая стала основательницей своеобразного Ведомства учреждений императрицы Марии, сосредоточившем в себе воспитательные дома, приюты для слепых, глухих, увечных, ряд больниц в другие учебно-воспитательные и лечебные учреждения [6]. Во второй половине XIX в. это Ведомство имело статус Министерства. Большинство учреждений существовало на частные и благотворительные пожертвования. Наиболее крупным благотворительным обществом в России было Ведомство учреждений императрицы Марии. Параллельно и независимо от него действовало Императорское человеколюбивое общество и ряд других. Кроме того, формировалась сословная благотворительность. Каждое сословие на правах самоуправления заботилось об оказании помощи своим нетрудоспособным гражданам. В соответствии с этим открывались дворянские, купеческие, ремесленные, епархиальные благотворительные учреждения и заведения военного ведомства; продолжали существовать частные благотворительные учреждения [6].

В 1833 г. вышел Свод законов Российской Империи, тринадцатый том которого был посвящен Врачебному Уставу [10].

Во второй половине XIX века усилилась организационная разнородность медико-санитарного дела в России. При этом основная часть медицинских учреждений была подчинено медицинское департаменту Министерства внутренних дел и Министерству государственных имуществ. Вместе с тем, в сферу деятельности этих министерств не входила работа врачей и лечебных заведений Военного и Морского министерств, Удельного ведомства, Министерства императорского двора, Министерств народного просвещения, путей сообщения, торговли в промышленности, Ведомства учреждений императрицы Марии и др. При этом работа частнопрактикующих врачей лишь частично учитывалась Министерством внутренних дел, а работа вольнопрактикующих врачей совсем не попадала в поле их зрения.

Следует отметить активную роль в становлении регулирования медицинской деятельности таких выдающихся врачей, как Г. И. Архангельский и С. П. Боткин. Чрезвычайно плодотворна была деятельность С. П. Боткина в государственных и общественных учреждениях, в качестве председателем общества русских врачей, гласного Городской думы, заместителя председателя Комиссии общественного здоровья, совещательного члена медицинского совета министерства внутренних дел. По его предложению Городская дума Санкт-Петербурга устроила институт думских врачей, деятельность которых стала первым опытом оказания медицинской помощи городскому населению по районному принципу (истоки современной участковости). В конце 90-х годов начала создаваться специальная служба для оказания первоначальной медицинской помощи вне лечебных учреждений – скорой помощи. Часто созданию этой службы способствовали трагедии, сопровождавшиеся массой пострадавших. В Петербурге в 1899 г. после очередного сильного наводнения было открыто 5 станций.

В нашей стране в 60-х годах XIX в. впервые в мире была создана земская медицина как система оказания медицин-ской помощи сельскому населению [11]. Была организована значительная сеть медицинских учреждений: фельдшерский пункт, сельская участковая больница, уездная больница, губернская больница, где помощь больному в зависимости от тяжести его состояния оказывалась на одном из этапов. Следует отметить, что данная медицинская помощь оказывалась бесплатно. В рамках земской медицины была организована сеть медико-статистических учреждений, были сформулированы и отработаны многие организационные принципы, в том числе важней-

шие из них – участковость, этапность, а также создание санитарной организации, в состав которой входили уездный и губернский санитарный врач, уездный и губернский санитарный совет [11].

В начале XX в. рост промышленности, подъем революционного движения, выдвижение рабочими экономических требований, в том числе и по организации медицинской помощи, способствовали введению страховой медицины в России в рамках существовавшей фабрично-заводской медицины. В 1912 г. был принят закон Российской империи «Об обеспечении рабочих на случай болезни». Этот закон впервые определял правовые основы страховой медицины. Закон предусматривал получение рабочими выплат в случае временной нетрудоспособности и обязывал предпринимателей организовывать для рабочих бесплатную медицинскую помощь. Для накопления необходимых средств создавались больничные кассы – независимые общественные организации, управляемые самими застрахованными. Кассы пополнялись за счёт взносов из заработной платы рабочих и сборов с предпринимателей. Закон устанавливал, что лечение рабочих должно было производиться за счет владельцев предприятий, но содержание собственных больниц, даже при крупных заводах и фабриках, признавалось для предпринимателей необязательным. Больничные кассы обеспечивали рабочих тремя видами пособий; болезнь и несчастный случай (от 25 до 75% заработка), роды (50-100%) и погребение в случае смерти застрахованного (100-150% месячного заработка) [6].

Вместе с тем, система страхования распространялась только на относительно небольшой круг рабочих (около 2,5 млн человек), охватывая только фабрично-заводскую промышленность. Следует отметить, что указанный закон был принят вместе с законом о страховании рабочих от несчастных случаев. Примечательно, что правительство внесло в Думу пакет из четырёх законопроектов: «Об обеспечении рабочих на случай болезни», «О страховании рабочих от несчастных случаев», «О Совете по делам страхования рабочих», «О присутствиях по делам страхования рабочих» 25 июня 1908 года. Однако рассмотрение этих законопроектов комиссией заняло более двух лет, и законопроекты были переданы на рассмотрение в Общее собрание Думы только 17 ноября 1910 года. В Общем собрании к обсуждению законопроекта приступили только 17 октября 1911 года, а принятие законопроекта произошло только 11 января 1912 года. Государственный совет внёс в законопроект несколько мелких изменений, после чего закон был принят Государственным советом 2 мая 1912 года и утверждён императором 23 июня 1912 года [12].

Отдельный сборник юридических актов под названием «Врачебно-санитарное законодательство в России» был издан в 1913 г. в Санкт-Петербурге [13]. Несмотря на то, что эти документы отражали в основном различные вопросы санитарно-полицейского характера, они сыграли значительную роль в становлении правового регулирования медицинской деятельности в России.

В сентябре 1916 г. было создано Главное управление государственного здравоохранения (фактически министерство), но поскольку Государственная Дума так и не приняла соответствующего закона, вплоть до 1917 г. новое ведомство находилось в стадии формирования.

Таким образом, в начале XX в. врачебно-санитарное дело в Российской Империи в главной своей части было сосредоточено в ведении Министерства внутренних дел. На этом Министерстве лежал общий врачебно-санитарный надзор внутри страны и на границах ее и заботы о предупреждении и пресечении эпидемических заболеваний. Ему принадлежало также высшее наблюдение за деятельностью городских и земских управлений, коим было вверено попечение о врачебной помощи населению и санитарном благоустройстве на местах, и непосредственное заведова-

ние врачебно-санитарным делом в местностях, где не введено в действие земское и городовое положение, а равно некоторыми лечебными и ученными учреждениями.

В целом следует признать, что в царской России было принято значительное количество нормативно-правовых актов в сфере здравоохранения. Знание законов Российской империи являлось обязательным для всех врачей, постоянно издавались специальные руководства, выпускники медицинских университетов обязаны были сдавать специальные экзамены по вопросам законодательства в медицинской деятельности [13].

После февральской революции 1917 г. была попытка улучшить систему страхования рабочих. Закон от 17 июня 1917 г. вводил ряд нововведений и, прежде всего, предусматривал распространение страхования на все отрасли промышленности и на широкие слои рабочих.

В целом, как показал проведённый анализ, развитие правового регулирования медицинской деятельности представляет собой одну из самых актуальных проблем современного права, теории и истории права и государства, требующей своего решения как в научном, так и в практическом плане. Важным аспектом решения указанной проблемы является историко-правовой анализ становления и развития правового регулирования медицинской деятельности в отечественных условиях.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Стеценко С. Г. Юридическая регламентация медицинской деятельности в России (Исторический и теоретико-правовой анализ): Дис. ... д-ра юрид. наук. – СПб., 2002. – 452 с.

2. Пищита А. Н. Исторический опыт, современное состояние и перспективы правового обеспечения здравоохранения в России: Дис. ... д-ра юрид. наук. – М., 2006. – 402 с.

3. Российское законодательство X-XX вв. – Т. 1. Законодательство Древней Руси. – М., 1984. – С. 139-140.

4. Аникин Л. И. История русской средневековой медицины. – Л.: ВМедА, 1988. – 39 с.

5. Пищита А. Н., Гончаров Н. Г. Эволюция правового регулирования здравоохранения в России: Историко-правовые аспекты. – М.: ЦКБ РАН, 2007. – 76 с.

6. Общественное здоровье и здравоохранение / Под ред. проф. В. Л. Миняева, проф. Н. И. Вишнякова. – М.: МЕДпресс-информ, 2003.

7. Здравоохранение в Российской империи. – // http://dalmat.su/muzej/118-zdravo-okhranenie-v-rossijskoj-imperii.

8. Фармация в эпоху Петра I // Российский он-лайн музей фармации и медицины. – http://museum.impharma.ru/text/59

9. Архиятер // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: В 86 томах (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890-1907.

10. Сводъ законовъ Россійской имперіи. Томъ тринадцатый. Уставы о народномъ продовольствіи, общественномъ призреніи, и врачебные. – СПб.: Издательство: Тип. Второго Отделения Собственной Е.И.В.Канцелярии, 1857.

11. Кузьмин В. Ю. История земской медицины в России и влияние на неё государства и общественности: 1864-1917 гг.: Дис. … д-ра истор. наук. – Самара, 2005. – 527 с.

12. Закон об обеспечении рабочих на случай болезни. Высочайше утвержденный 23 июня 1912 г.; Собрание законений, № 141, статья 1229: Практическое руководство/ Сост.: А. М. Нолькен. – СПб.: Изд. Юрид. кн. склада «Право», 1914. – 333 с.

13. Врачебно-санитарное законодательство в России: Узаконения и распоряжения правительства по гражд. мед., сан. и фармацевт. частям, опубл. по 1 янв. 1913 г. / [Сост.] д-р Н. Г. Фрейберг. – 3-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург: Практ. медицина (В. С. Эттингер) Ф. В. Эттингер, 1913. – XXVIII, 1071 с.

АКАДЕМИЯ ПРАВА И УПРАВЛЕНИЯ ФСИН РОССИИ
г. РЯЗАНЬ

УДК 343.2
ББК 67.408
Криминология, социология, этимология

«ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ПРЕСТУПНОСТИ» И «БОРЬБА С ПРЕСТУПНОСТЬЮ»: СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Кандидат юридических наук С. А. Кутякин

В статье раскрывается соотношение терминов «противодействие преступности» и «борьба с преступностью».

Ключевые слова
Противодействие, борьба, преступность, этимология

В юридической литературе термин «противодействие преступности» весьма часто отождествляется с термином «борьба с преступностью». Равнозначное понимание этих разных по смыслу и содержанию терминов не только неверно с точки зрения русского языка, но и с позиций выработки адекватных мер воздействия на преступность. Целью данной статьи является попытка раскрыть этимологическое содержание этих терминов и их соотношение друг с другом. Какой из них является первичным и более общим, а какой производным и частным. Для решения этой задачи нам представляется необходимым исследовать семантику, этимологию, содержание, сущность и значение терминов «противодействие» и «борьба».

В. И. Даль раскрывает смысл глагола «противодействовать» как «перечить, идти противу, наперекор, мешать и стараться уничтожить другое действие»[1]. Большой толковый словарь русского языка определяет противодействие как действие, служащее препятствием к проявлению, развитию другого действия, сопротивление[2]. Аналогичное толкование смысла термина «противодействие» мы находим в другом справочном издании по современному русскому языку, где под противодействием понимается действие, препятствующее другому действию, сопротивление[3]. В Большом экономическом словаре приводится понятие «противодействующий маркетинг». Под ним подразумевается «маркетинг, направленный на ограничение, подавление нерационального спроса на некоторые товары и услуги»[4]. Анализируя приведенные толкования понятия «противодействие», находим, что ключевыми словами в них служат сопротивление, противоборство и подавление.

Слово «противоборство» производно от слова «бороться», которое означает: «1) нападая, стараться осилить в единоборстве; 2) сражаться или состязаться, стремясь победить; 3) стремиться уничтожить, искоренить»[5]. Противоборство и борьба, являясь синонимами, в своем значении подразумевают активную деятельность, направленную на достижение какой-либо

цели, преодоление чего-либо, столкновение противоположных интересов, стремлений, общественных направлений и т. д. В отличие от сопротивления, предполагающего применение силы, но не насилия, борьба всегда носит насильственный характер, и это является ее главным отличительным признаком.

Таким образом, анализ содержания термина «противодействие» показывает, что он объединяет в себе такие понятия, как «борьба» и «сопротивление». Схематически соотношение терминов «противодействие», «борьба» и других, тесно связанных с ними понятий, выглядит следующим образом (рис.1).



Рис. 1. Структура понятия «противодействие»

Вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что термин «борьба» имеет более узкое значение, чем термин «противодействие» и входит в его содержание в качестве составной части. Следовательно, понятие «противодействие преступности» соотносится с понятием «борьба с преступностью» как общее с частным.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. – Т. 3. – М., 1980. – С. 520.

[2] См.: Большой толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 2008. – С. 855.

[3] См.: Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецова. – СПб., 1998. – С. 1031.

[4] См.: *Борисов А. Б.* Большой экономический словарь. – М., 2003. – С. 582.

[5] *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. – М., 1994. – С. 54.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ (МИИТ)

УДК 629.42: 519.7
ББК 34.412+39.23
Технические науки

ТЕХНИКА

КОНЕЧНО-ЭЛЕМЕНТНАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ «РАМА ТЕЛЕЖКИ – ТЯГОВЫЙ ПРИВОД» ДЛЯ ДИНАМИЧЕСКИХ РАСЧЕТОВ ТЯГОВОГО ПРИВОДА ЛОКОМОТИВА

Т. О. Вахромеева

Статья посвящена методу разработки расчетной конечно-элементной модели, которая не противоречит реальной конструкции, для выполнения динамических расчетов тягового привода. Рассматривается необходимость применения метода конечных элементов, поскольку в нем учитываются упругие, инерционные и диссипативные свойства динамических систем. В статье обосновано создание расчетной модели рамы тележки с учетом рессорного подвешивания, тяговых двигателей и тормозных цилиндров на концах рамы, а также выполнена верификация представленной модели «рама – тяговые двигатели» на согласование с экспериментальными данными.

Ключевые слова
Модель системы «рама тележки – тяговый привод», метод конечных элементов, формы колебаний, амплитудные спектры ускорений

На современных скоростных электровозах широко применяют двухосные тележки со сварными рамами. Системы компьютерного проектирования позволяют оптимизировать конструкции рам по требуемой прочности при минимальном расходе материала. При этом рамы сварных тележек получаются повышенно гибкими по сравнению с рамами литых тележек.

Расположение и монтаж на раме сварных тележек массивных элементов тягового привода: тяговых двигателей, редукторов, моторно-редукторных блоков, – заставляет рассматривать раму тележки как упругую конструкцию, выполняющую функции упругого основания для элементов тягового привода. При этом возможны колебания элементов привода на раме как на упругом основании. Для устранения нежелательных колебаний необходимо исследовать динамические свойства таких систем.

Общая масса тяговых двигателей и редукторов превышает или соизмерима с массой рамы, и это обстоятельство требует учета упруго-диссипативных свойств рамы, как распределенной системы, а в некоторых случаях и элементов привода.

При исследовании динамических свойств, особенно при расчете собственных частот и форм колебаний такой системы необходимо применять методы теории упругости, которые в настоящее время реализованы в методе конечных элементов (МКЭ) и компьютерных программах. Этот метод позволяет учитывать упругие, инерционные и диссипативные

свойства исследуемых динамических систем и их распределение в пространстве.

Уравнения колебаний для таких систем в общем виде записывается в матричной форме:

$$[M]\{\ddot{u}\}+[B]\{\dot{u}\}+[K]\{u\}=\{P\}+\{N\},$$

где $[M]$, $[B]$, $[K]$ – матрицы масс, диссипации и жесткости системы соответственно;

$\{\ddot{u}\}$, $\{\dot{u}\}$, $\{u\}$ – векторы ускорений, скоростей и перемещений конечных элементов системы;

$\{P\}$, $\{N\}$ – векторы внешних сил и нелинейных элементов.

При исследовании динамических систем обычно решается ряд задач, среди которых задача на определение собственных чисел и векторов (собственных частот и форм колебаний динамической системы), которая представляет информацию о внутренних свойствах системы, ее структуре, возможных резонансных частотах.

Как следует из приведенного уравнения, для адекватного описания реальной физической системы необходимо задавать характеристики масс, диссипации и жесткости, которые задаются техническим проектом или определяются экспериментально, если существует прототип исследуемой системы.

На практике для ограничения объема решаемой задачи, получения ее обозримости приходится ограничивать размер исследуемой системы.

В данном случае необходимо разработать расчетную модель системы для исследования совместных колебаний тяговых двигателей и рамы тележки.

При такой постановке задачи следует учитывать основные элементы, входящие в систему, а влияние неучтенных элементов задавать через граничные условия.

Граничные условия определяются характером и видом реактивных сил от взаимодействующих с рассматриваемой системой элементов сложной системы.

Система «рама тележки – тяговые двигатели» взаимодействует с колесными парами через буксовое подвешивание, а с кузовом через центральное рессорное подвешивание.

Граничные условия можно задавать как жесткое закрепление рамы с основанием в местах расположения пружин или моделировать рессорное подвешивание в виде пружин. Для оценки необходимости учета в модели рессорного подвешивания необходимо сравнить основные параметры, в частности, жесткости основной системы и не учитываемой.

Приближенно собственную частоту изгибной формы колебаний рамы тележки можно рассчитать по формуле Рэлея [1] при $l = 2{,}85$ *м*; $m = 2214$ *кг*; $J = 2{,}45\cdot10^{-4}$*м*^{4}; $E = 2\cdot10^{11}$(Н/м^2) и затем определить эквивалентную жесткость рамы по этой же формуле.

$$f_1 = 0{,}498\pi\sqrt{\frac{EJ}{ml^4}}.$$

Расчет эквивалентной жесткости рамы для частоты колебаний равной $f_1 = 28{,}656$ Гц по формуле Рэлея показал, что жесткость рамы имеет тот же порядок величины, что и суммарная жесткость буксового рессорного подвешивания, поэтому её влияние следует учитывать в расчетной модели.

На рисунке 1 показана геометрическая расчетная модель рамы тележки электровоза ЭП10 с рессорным подвешиванием, тяговыми двигателями и тормозными цилиндрами на концах рамы, которые необходимо учитывать, так как они могут влиять на величины собственных частот и характер форм колебаний рамы.

Для верификации представленной модели «рама – тяговые двигатели» необходимы экспериментальные данные по моделируемой системе. Для получения таких данных были использованы данные испытаний электровозов ЭП10, проводимых совместно ВЭлНИИ и МИИТом.

В процессе испытаний были проведены опыты по определению собственных частот колебаний элементов тележки и тягового привода.

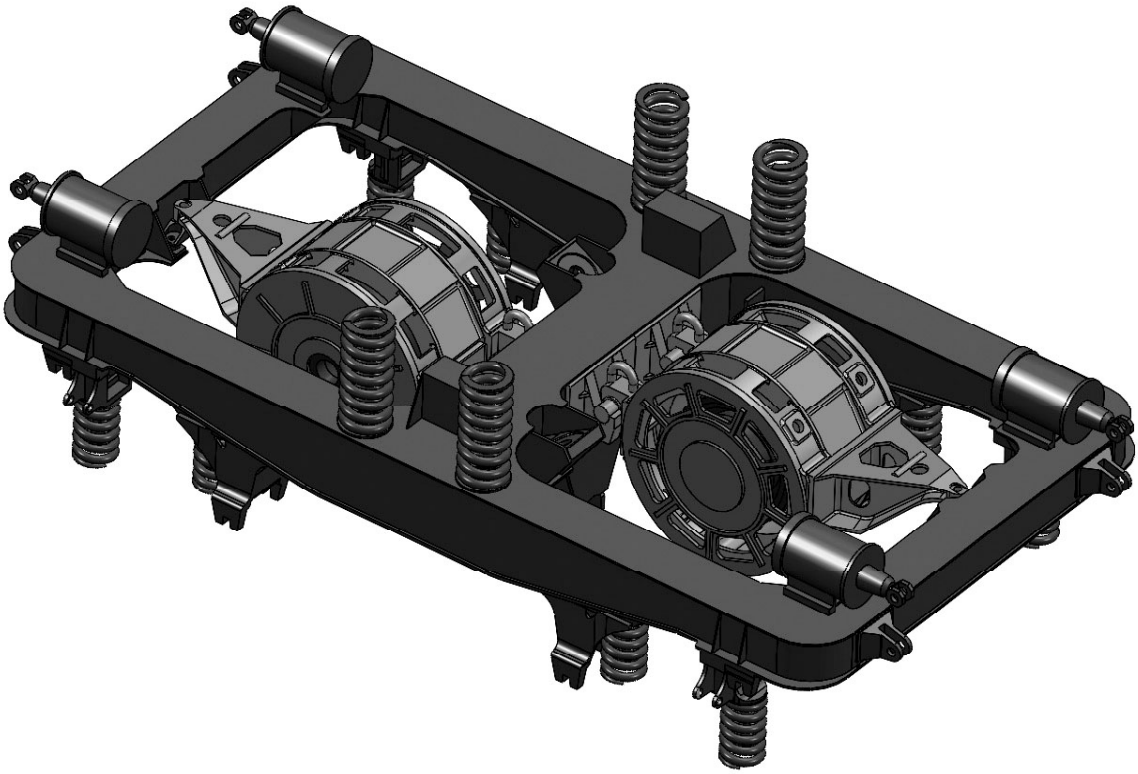


Рисунок 1. Расчетная геометрическая модель исследуемой системы «рама тележки – тяговые двигатели»

Собственные частоты колебаний тягового двигателя на элементах рамы тележки определялись путем возбуждения ударами в вертикальном и поперечном направлении по отношению к оси рельсового пути колебаний двигателя.

На рисунке 2 показана установка датчиков ускорения на корпусе тягового двигателя. Собственные частоты тягового привода определялись при обработке записей ускорений и напряжений в большом кронштейне крепления тягового двигателя, записанных также в режимах пуска и торможения. При этих режимах происходит «наброс» или «сброс» нагрузки и возбуждаются собственные колебания системы «ротор – тяговый редуктор».



а *б*

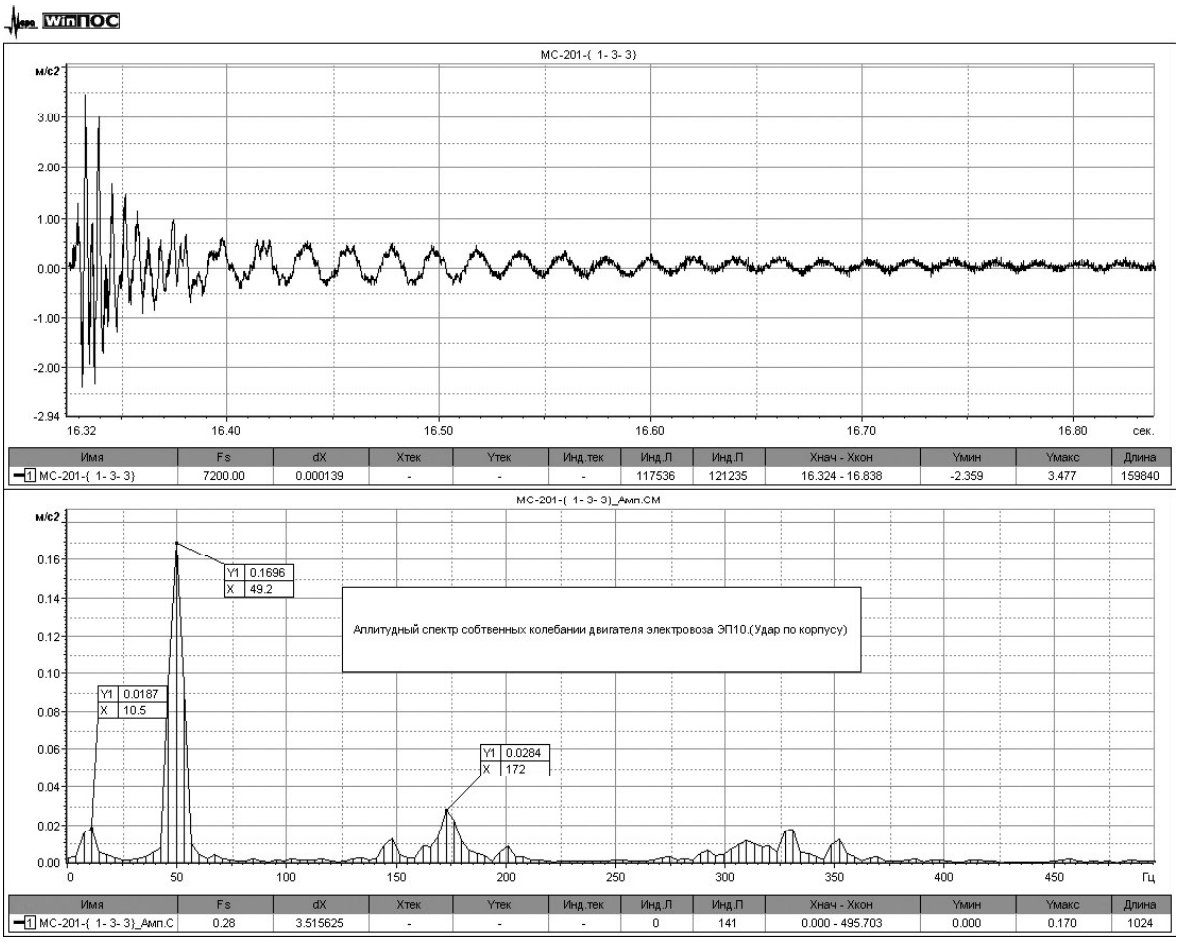
Рисунок 2. Установка датчиков ускорений на тяговом двигателе
***а* – вертикально на корпусе двигателя,**
***б* – горизонтально в нижней части корпуса двигателя**

Экспериментальное определение собственных частот колебаний элементов тягового привода

На рисунке 3 представлены результаты обработки опытов при возбуждении колебаний двигателя ударами по корпусу.

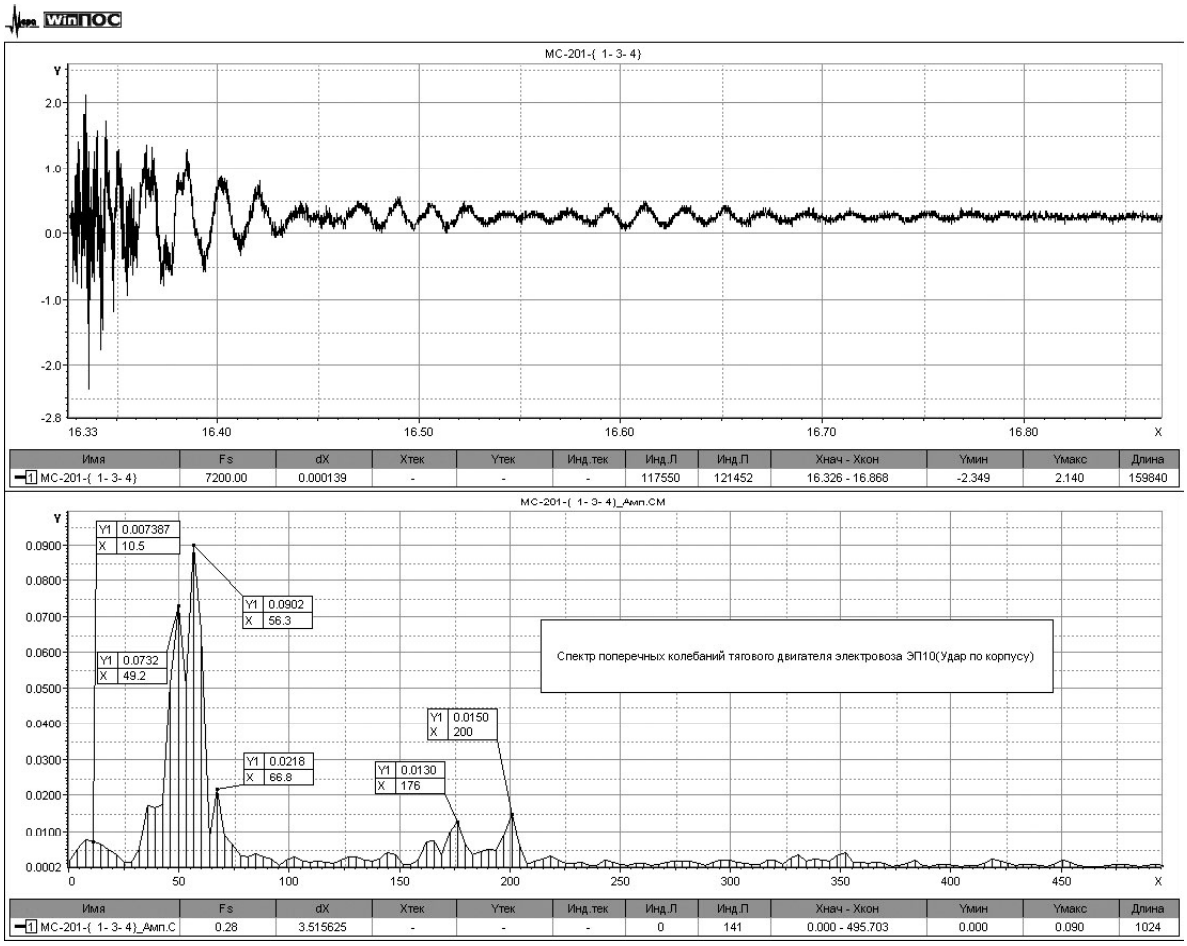
На рисунке 3а показаны затухающие колебания двигателя и спектр, полученный по этому процессу. На спектре видна преобладающая по амплитуде составляющая с центральной частотой 49,2 Гц, которая указывает на вертикальные колебания тягового двигателя на элементах крепления двигателя к раме как упругих элементах. На рисунке 3б показаны затухающие колебания тягового двигателя, зарегистрированные поперечным датчиком. Этот датчик из-за места расположения в нижней части корпуса двигателя (рисунок 2*б*) регистрирует суммарные линейные поперечные колебания и угловые колебания двигателя относительно продольной оси тележки.

На спектрах (рисунок 3, *б*) преобладают две частотные составляющие 49,2 Гц и 56,3 Гц. На спектре вертикальных колебаний видна составляющая на частоте 49,2 Гц. На рисунке 3, *б* показаны записи поперечных колебаний и спектр, полученный при ударе по корпусу двигателя в поперечном направлении. На спектре видны составляющие с частотами 49 Гц, 58,4 Гц и 66,4 Гц. Поскольку удары производились вручную, то возбуждались сложные колебания, состоящие частично из вертикальных, поперечных и угловых колебаний и это отражается в частотных составляющих спектра.



а

Рисунок 3. Амплитудные спектры ускорений на корпусе двигателя при ударном возбуждении колебаний: *а* – вертикальные ускорения, *б* – поперечные ускорения



б

Рисунок 3. Амплитудные спектры ускорений на корпусе двигателя при ударном возбуждении колебаний:
***а* – вертикальные ускорения, *б* – поперечные ускорения**

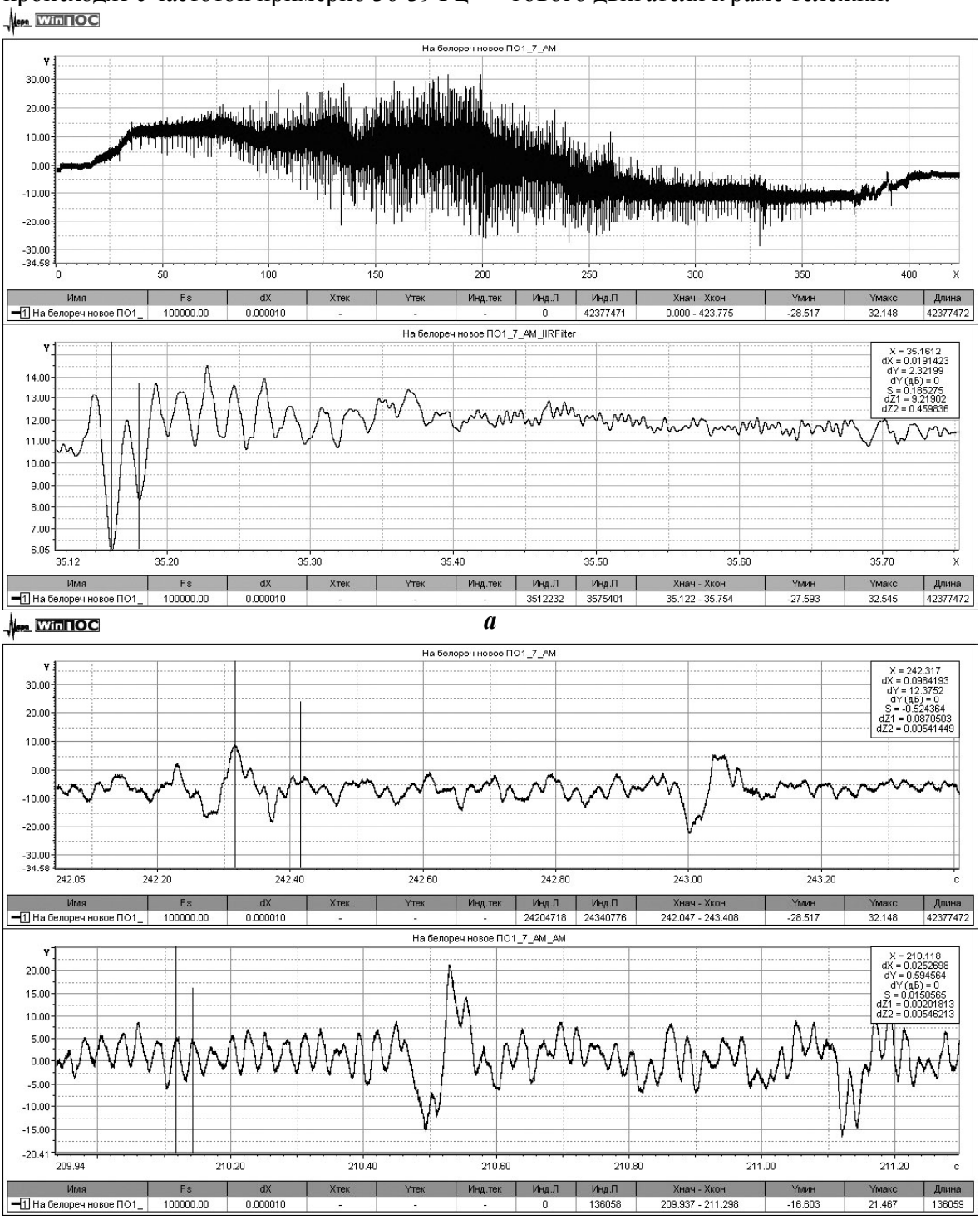
На рисунке 4 приведены фрагменты временных записей крутящего момента на корпусе тягового двигателя при пуске электровоза и движении его с постоянной скоростью по железнодорожному пути.

На осциллограмме (рисунок 4, а) видны медленно затухающие колебания тягового двигателя с частотой 52,24 Гц при броске пускового тока.

На осциллограмме (рисунок 4, б) приведены записи крутящего момента на большом кронштейне двигателя при наезде колеса на стыковую неровность. При этом, как известно, должны возбуждаться колебания тягового привода (класс II) с частотой близкой к колебаниям ротора тягового двигателя на упругости муфты. Как следует из обработки записи на осциллограмме, эта частота равна 10,16 Гц. На следующей записи видны колебания тягового двигателя с частотой 39,57 Гц при движении электровоза с постоянной скоростью примерно 80-100 км/ч. Эти колебания вызваны вынужденными колебаниями двигателя с учетом упругости самой рамы тележки под воздействием возмущений со стороны пути и возможно муфты.

Таким образом, по результатам обработки экспериментальных записей колебаний тягового двигателя определены собственные частоты его совместных колебаний с рамой тележки, которые лежат в диапазоне 49-63Гц в зависимости от возбуждаемой формы колебаний. Колебания системы тягового привода происходят с частотой 10-11 Гц, а колебания тягового двигателя совместно с рамой тележки при воздействии

от неровностей железнодорожного пути происходят с частотой примерно 36-39 Гц в зависимости от состояния креплений тягового двигателя к раме тележки.



а

б

Рисунок 4. Фрагменты записей крутящего момента на большом кронштейне крепления тягового двигателя: *а* – при пуске электровоза, *б* – при движении с постоянной скоростью 100 км/ч f =52,24 Гц, f =10,16 Гц, f = 39,57 Гц

Для выполнения динамических расчетов при вынужденных колебаниях динамических систем необходимо учитывать демпфирование в динамической системе, которое определяется матрицей демпфирования в приведенном выше матричном уравнении.

Расчет внутреннего трения в материа-

ле и в конструкции в настоящее время не имеет однозначного решения с помощью расчетных методик [2].

В аэрокосмической отрасли внутреннее трение в конструкциях определяется путем дорогостоящих испытаний на натурных образцах с применением специальных стендов и аппаратуры.

На практике в общем машиностроении внутреннее трение в материале и конструкциях определяют по логарифмическом декременту затухающих колебаний, возбуждаемых ударным воздействием. Можно также определять коэффициент демпфирования по ширине спектральных линий в амплитудных спектрах или спектрах мощности вынужденных колебаний исследуемых систем при соответствующей частотной составляющей.

Поскольку физическая природа демпфирования может быть разнообразной, то при динамических расчетах систем рассматривают сложное демпфирование, но для упрощения расчетов все виды демпфирования приводят к вязкому демпфированию, которое соответствует заданным частотам и формам колебаний.

Вязкое демпфирование обычно в расчетах характеризуют коэффициентом вязкого трения, отнесенным к критическому значению вязкого трения. Этот коэффициент называются относительным коэффициентом затухания ξ. Его значение можно получить, вычислив логарифмический декремент затухания по экспериментальным записям затухающих колебательных процессов (рисунок 3) по формуле

$$\zeta = \frac{1}{2\pi} \ln\left(\frac{Z_1}{Z_2}\right),$$

где Z_1, Z_2 – два смежных пиковых значения на графиках затухающих колебательных процессов. Вычисленный коэффициент относительного затухания для колебаний системы тягового привода равен 0,1 и для колебаний тягового двигателя – 0,07.

Сравнение расчетных и экспериментальных данных по разработанной модели

Для идентификации расчетных динамических моделей с реальными объектами достаточно на первом этапе сравнить их собственные частоты по основным формам колебаний.

Известно, что собственные частоты являются функциями основных параметров динамической системы – массы и жесткости. Поэтому при совпадении расчетных значений собственных частот и экспериментальных можно заключить о непротиворечивости принятой модели и реальной системы.

Для расчета собственных частот разработанной модели была решена система матричных уравнений, которая была получена из уравнений, указанных выше.

$$([K] - \omega^2[M])\cdot\{\Phi\} = \{0\},$$

где $\{\Phi\}$ – вектор форм колебаний для частоты ω.

Вектор формы колебаний обычно масштабируется для каждой моды, чтобы выполнялось условие:

$$\{\Phi_i\}^T[M]\{\Phi_i\} = 1{,}0\ ,$$

поэтому формы колебаний, например, на рисунке 5, представляются в относительных единицах и показывают только соотношение между перемещениями различных частей системы.

Все расчеты выполнялись с использованием конечно-элементной модели, построенной по геометрической модели (рисунок 1) в расчетном пакете «Patran-Nastran» фирмы MSC.

На рисунках 5 и 6 показаны основные формы колебаний с частотами 50,4 Гц и 63 Гц, наиболее близких к формам колебаний, которые возбуждались в эксперименте. На рисунке 5 и 6 видны деформации кронштейнов в увеличенном масштабе, чем подтверждаются колебания двигателей в эксперименте за счет деформаций кронштейнов и прилегающих участков рамы тележки.

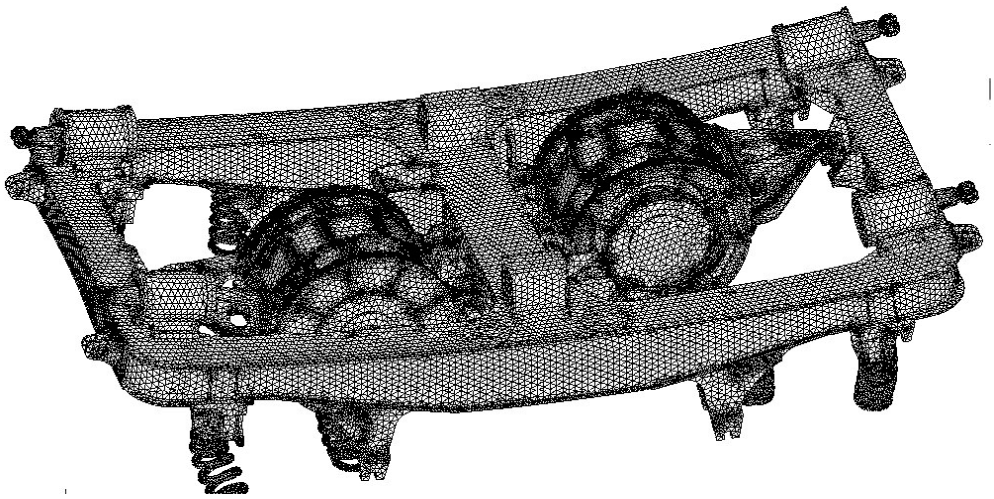


Рисунок 5. Колебания модели рамы ЭП10 в сборе на частоте 50,4 Гц

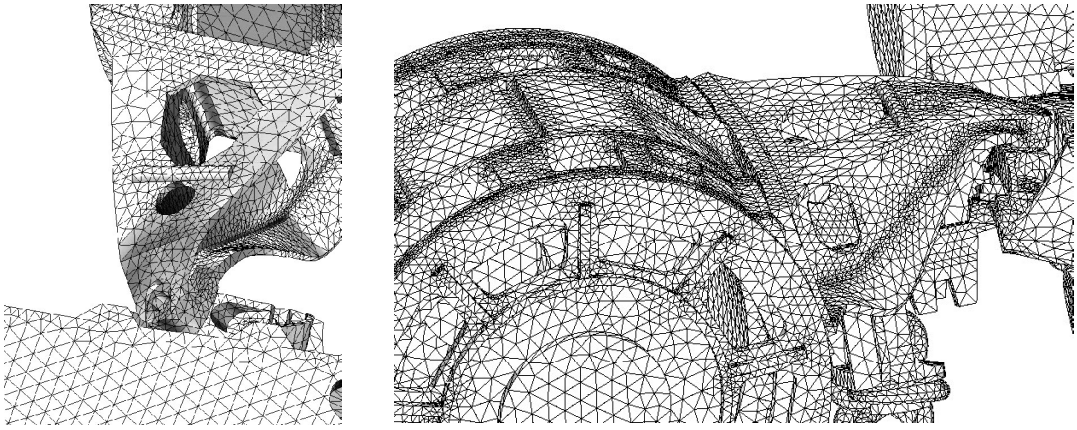


Рисунок 6. Деформация большого кронштейна на частоте 50,4 Гц и 63 Гц

Для сравнения в таблице приведены значения расчетных и экспериментальных частот.

Таблица

Сравнение значений расчетных и экспериментальных частот

Экспериментальные значения	49,0	52,24	58,4	66,4
Расчетные значения	46,0	50,4	57,2	63,0
% отличие	6,1	3,5	2,05	5,0

Как видно из таблицы, экспериментальные и расчетные значения частот отличаются не более чем на 6%, что позволяет заключить о том, что построенная конечно-элементная модель не противоречит экспериментальным данным и ее можно применять при решении динамических задач.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Биргер В. Л. Прикладная теория механических колебаний. – М.: Высшая школа, 1972. – 416 с.

2. Пановко Я. Г. Внутренне трение при колебаниях упругих систем. – М.: ГИФМЛ, 1960. – 186 с.

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНДУСТРИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 621.793
ББК 34.6
Техника: обработка материалов

ТЕХНИКА

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДУГОВОЙ МЕТАЛЛИЗАЦИИ СТЕКЛОТКАНЕЙ

А. А. Зверев
Кандидат технических наук А. М. Любченко
Доктор технических наук А. Д. Шляпин

В работе рассматриваются методы обеспечения поверхностной электропроводности конструкционных элементов из полимерных композиционных материалов. Даются рекомендации по совершенствованию технологии дуговой металлизации и приводятся результаты исследований полученных на стеклоткани покрытий из сплава АД-1.

Ключевые слова
Металлизация стеклоткани, электродуговая металлизация, полимерные композиционные материалы, электропроводящие препреги

При производстве элементов ракетно-космической техники, планеров летательных аппаратов, лопастей вертолётов и ветровых электрогенераторов отмечается значительный рост применения полимерных композиционных материалов (ПКМ) [1]. В частности, широко используется стеклопластик, наполнителем в котором служат, в основном, стеклянные волокна в виде нитей или жгутов (ровингов), а связующим – полиэфирные, феноло-формальдегидные, эпоксидные, кремнийорганические смолы.Стеклопластик обладает малым удельным весом (в два раза меньше, чем у дуралюмина), высокими механическими свойствами (может превосходить некоторые сплавы цветных металлов и стали), высокой коррозионной стойкостью (разработаны стеклопластики, стойкие к различным агрессивным средам, в том числе и к воздействию концентрированных кислот и щелочей).

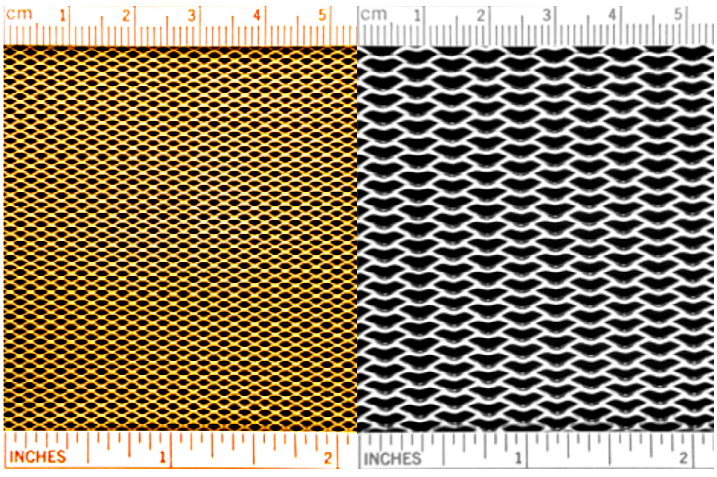
Однако переход на композитные материалы вместо электропроводящего алюминия требует решения задач по обеспечению электромагнитной совместимости, молниезащиты, выравнивания электрического потенциала поверхностей элементов из ПКМ. В настоящее время существует довольно широкий ряд материалов и технологий для обеспечения электропроводности конструктивных элементов, изготовленных с применением ПКМ. Наиболее широко используются металлические сетки и фольги, наклеиваемые на наружную поверхность композитного материала.

Одним из вариантов такого электропроводящего слоя являются металлические сетки трикотажной структуры [2]. Петли сеток могут быть образованы одной, двумя и большим количеством проволок. Применение вязаных трикотажных

сеток позволяет использовать их повышенную эластичность при изготовлении деталей сложной геометрической формы из ПКМ. Эластичность сетчатого полотна обеспечивается за счет изменения формы петель и подвижности петельных контактов. Недостатки тканых сеток обусловлены тем, что при их производстве, как правило, применяют сплавы, имеющие более высокое сопротивление, чем чистые алюминий и медь. Кроме того в тканых сетках проявляются и такие особенности структуры трикотажа, как возможное неплотное прилегание проволок, которые образуют петли, что может привести к увеличению их электросопротивления. Тканые сетки труднее очищать, они склонны к сжатию и стоимость их довольно высока. Для повышения электропроводности проволочных сеток осуществляется пайка петель в местах пересечения проволок, но при этом частично ограничивается подвижность петель проволочных сеток.

Наиболее высокими характеристиками обладают микросетки – MicroGrid – из высокопроводящих металлов (рис.1) параметры которых представлены в таблицах 1, 2 [3]. Корпорация Dexmet (Wallingford, Conn.) является эксклюзивным поставщиком молниезащитных сеток MicroGrid для Boeing, а также поставляет их Embraer, Airbus, Bombardier и ряду других производителей авиатехники. Эти микросетки превосходят по своим качествам тканые и при невысоком удельном весе позволяют защитить элементы конструкции самолета из ПКМ от ударов молнии с силой тока до 200 кА.Также нетканая металлическая сетка Astrostrike производится Astroseal Products (Chester, Conn.) из твердой фольги, которая перфорирована и растянута, чтобы повысить формируемость и адгезию к композитным структурам [4].

В ряду новейших разработок, направленных на обеспечение электропроводности конструктивных элементов из ПКМ и снижающих соответствующие производственные затраты, выделяются препреги, содержащие предвложенные металлические сетки [5]. Такие препреги производятся из тканой или нетканой металлической сетки, пропитанной горячеплавящейся адгезивной смолой с электропроводящими добавками, чтобы обеспечить проводимость матрицы и сделать препрег в целом проводящей системой. Варианты материала сеток включают медь, алюминий, фосфорную бронзу и волокно полиэстера с никель/медь-покрытием при удельном весе от 320 до 400 г/м^2.



а **б**

Рис. 1. Микросетки из меди (а) и алюминия (б).

Таблица 1

Алюминиевые микросетки

Код продукта Dexmet	2AL8-075F	2AL8-080	4AL8-080F	5AL10-080
Толщина стенки ячейки (±10%), мм	0.051	0.102	0.102	0.127
Размер ячейки по диагонали (±5%), мм	1.905	2.032	2.032	2.032
Толщина сетки, (±10%), мм	0.051	0.152	0.102	0.152
Открытая площадь (±5%)	52%	71%	71%	60%

Таблица 2

Медные микросетки

Код продукта Dexmet	2CU4-100Λ	2CU6-100Λ	3CU7-125Λ	3CU7-100Λ
Толщина стенки ячейки (±10%), мм	0.051	0.051	0.076	0.076
Размер ячейки по диагонали (±5%), мм	2.54	2.54	3.175	2.54
Толщина сетки (±10%), мм	0.102	0.127	0.127	0.127
Открытая площадь (±5%)	84%	76%	79%	70%

Применение металлических сеток для обеспечения электропроводности ПКМ связано с определёнными технологическими трудностями – необходимо обеспечить полное смачивание сетки смолой и исключить риск образования воздушных полостей между слоями препрега и сеткой. Кроме того, сетки существенно повышают вес элемента из ПКМ, причём и за счёт веса дополнительного связующего, требуемого для пропитки сетки.

Перспективным решением обеспечения поверхностной электропроводности элементов из ПКМ представляется использование в препрегах металлизированных наполнителей, например, металлизированной стеклоткани.

В промышленности широко используются такие способы металлизации материалов как вакуумное напыление, химико-электролитическая металлизация и газо-термическое напыление жидкого металла. Из них выделяется технология газотермического напыления жидкого металла, в частности, её разновидность – дуговая металлизация, позволяющая наносить металлическое покрытие на полимерные изделия и ткани без ограничения их габаритных размеров. Технология дуговой металлизации экономически эффективна, обеспечивает высокую производительность, характеризуется небольшой трудоемкостью. Однако, несмотря на имеющиеся технологические возможности и преимущества, эта технология не получила широкого распространения при решении

задач металлизации тканей и полимерных материалов. Основным препятствием является опасность термической деструкции поверхности обрабатываемого материала и наличие высоких остаточных напряжений в покрытии. Получаемые покрытия отличаются неравномерностью по толщине, высокой шероховатостью поверхности металлического слоя, слабым сцеплением напылённого металла с поверхностью.

Шероховатость поверхности и минимально возможная толщина покрытия прямо связаны с размером капель металла, падающих на поверхность. По данным прямых измерений при распылении алюминия по типовой технологии дуговой металлизации размеры частиц находятся в диапазоне 1…900 мкм [6].Можно предположить, что наличие в потоке крупных частиц с высокой температурой и является основной причиной снижения качества получаемого покрытия.Более высокое качество покрытия может быть достигнуто при обеспечении условий формирования покрытия частицами узкого диапазона размеров и минимально возможной температуры для данного материала.

Для решения поставленной задачи необходим комплексный анализ всех взаимосвязанных параметров процесса дуговой металлизации, т. к. гранулометрический состав распыленного материала определяется совокупностью газодинамических и электродинамических параметров режима распыления. Распределение частиц по размерам зависит от напряжения на электродах, давления распыляющего газа и вида распыляемого материала [7]. Выполненная в настоящей работе модернизация технологического процесса дуговой металлизации, включающая активное управление величиной рабочего тока с помощью дополнительных балластных сопротивлений в цепи нагрузки, позволила существенно улучшить основные характеристики получаемых покрытий. Исследование модернизированного процесса дуговой металлизации проведено на образцах стеклоткани Т-11 при реализациисследующего режима распыления: рабочее напряжение 35 в, давление распыляющего газа (воздуха) 0,55 МПА, скорость подачи проволоки 1 м/мин. Распыляемый материал – алюминиевый сплав АД1, диаметр проволоки 1,6 мм. Величина дополнительного токоограничивающего резистора в цепи нагрузки составляла 0,2 Ом.

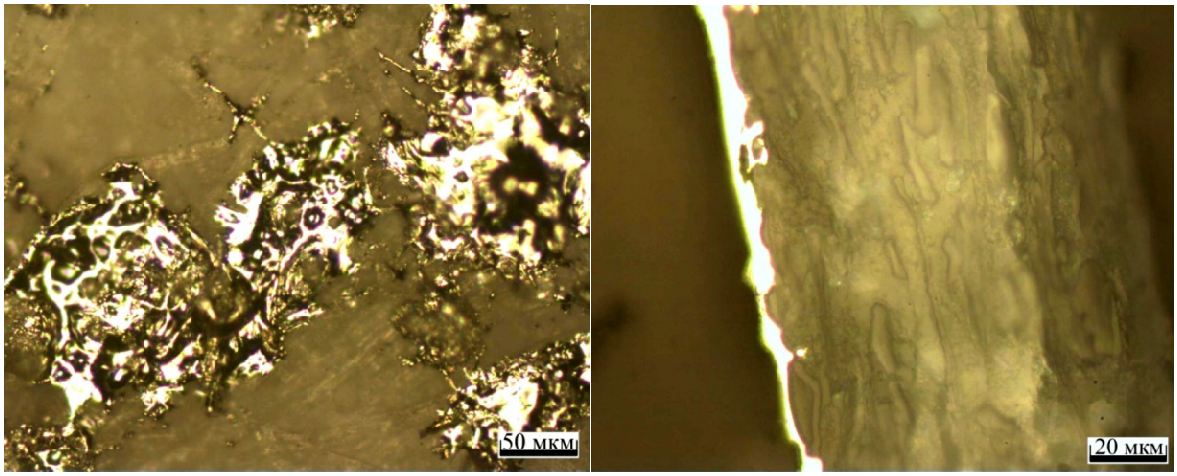
Для оценки размеров частиц распылённого алюминия они улавливались на растоянии от распылителя более 1 метра, что обеспечивало их отверждение до подлёта к улавливающему экрану. При сохранении заданных электрических параметров с ростом давления распыляющего газа (воздуха) от 2 до 8 Атм максимальный размер распылённых частиц уменьшался от 120 мкм до 70 мкм. На дистанции от распылителя 200…300 мм частицы находятся в жидком состоянии и при ударе о напыляемую поверхность растекаются по ней, проникая в поры и обеспечивая механическое сцепление напыляемого материала с поверхностью (рис. 2).

Поверхность стеклоткани в различные моменты процесса напыления от нанесения первых капель расплава материала покрытия до формирования сплошного покрытия показана на рис.3.

Капли расплава, попадая на жгуты стеклоткани, растекаются по ним с глубоким проникaнием в жгуты и охватом отдельных стекловолокон, обеспечивая хорошее механическое сцепление формируемого покрытия со стеклотканью (рис. 4). При удельном весе до 50 г/м2 покрытие является электропроводящим с высокой устойчивостью к механическим воздействиям.

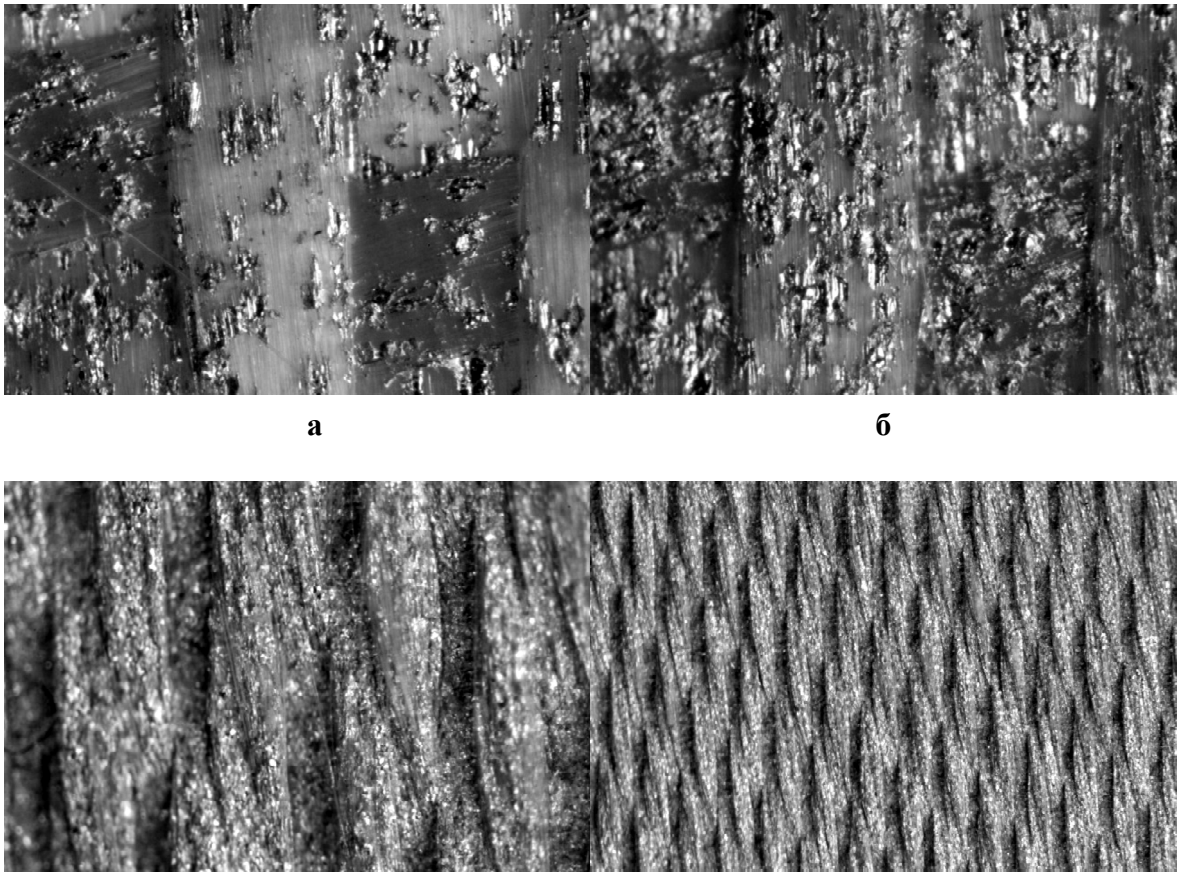
Стеклоткань с таким покрытием при использовании в препрегах может обеспечить как существенное снижение удельного веса по сравнению с препрегами с металлическими сетками, так и технологические преимущества при их формовании. Высокая устойчивость покрытия к

механическим воздействиям позволяет рассматривать представленный процесс дуговой металлизации как перспективный для производства металлизированных текстильных материалов для защиты от воздействия электромагнитных полей.



а **б**

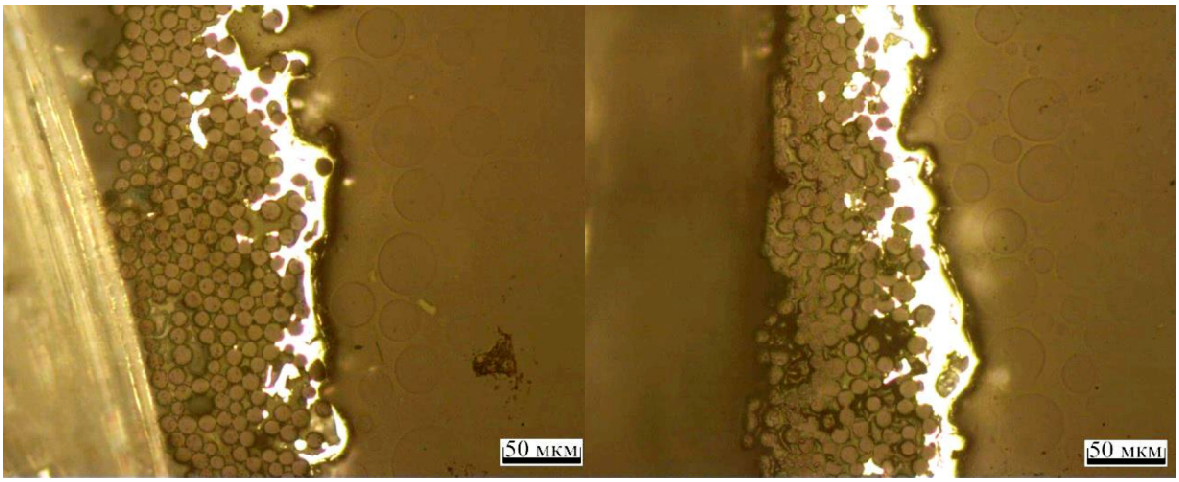
Рис. 2. Капли затвердевшего расплава алюминия на поверхности листа бумаги, установленного на расстоянии 200 мм от распылителя (а), шлиф среза листа бумаги с алюминиевым покрытием, напылённым с дистанции 200 мм от распылителя



а **б**

в **г**

Рис. 3. Поверхность стеклоткани в различные моменты процесса напыления



а **б**

Рис. 4. Шлифы металлизированной стеклоткани (представлен жгут стекловолокон): а – при средней толщине покрытия около 5 мкм, б – при средней толщине покрытия около 10 мкм

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Буланов И. М. Композиционные материалы – основа летательных аппаратов XXI века / И. М. Буланов // Полет. – 2004. – № 3. – С.14-2L.

2. Вишняков Л. Р., Коханый В. А., Коханая И. Н., Андриенко Е. М. Разработка сеток для молниезащитных авиационных конструкций из полимерных материалов // Материалы XXV Международной конференции «Композиционные материалы в промышленности». – Украинский инф. центр «Наука. Техника. Технология», 2005. – С. 277.

3. http://www.dexmet.com/Lightning-Strike-Protection/

4. http://www.compositesworld.com/articles/ lightning-strike-protection- -for-composite-structures/

5. http://www.compositesworld.com/lightning-strike-protection-strategies-for-composite-aircraft/

6. Бороненков В. Н., Коробов Ю. С. Основы дуговой металлизации. – Екатеринбург: Изд-во Уральского Университета, 2012. – 268 с.

7. Кудинов В. В. Плазменные покрытия. – М.: Наука, 1977. – 184 с.

ИНСТИТУТ СТЕПИ
УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ РАН
г. ОРЕНБУРГ

УДК 574: 911.375.3: 662(470.56)
ББК 28.081
География, науки о земле, геоэкология

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ЗОНИРОВАНИЕ ТЕРРИТОРИИ ГОРОДА НОВОТРОИЦКА*

Кандидат географических наук С. А. Дубровская

Проведено зонирование (районирование) городской территории Новотроицка по коэффициенту экологической напряженности ситуации на основе расчета количественных показателей. Выделены зоны относительно благоприятного проживания и не комфортных условий для человека.

Ключевые слова
Экодиагностика, районирование, экологические зоны, городские ландшафты

Введение. Процесс зонирования урбогеосистемы включает в себя комплекс методических приемов, при котором происходит ранжирование городского пространства (по количественным и качественным показателям) и выделение объектов и субъектов среды обитания с разной степенью антропогенной нагрузки.

При анализе экологической обстановки в городах на первое место ставят эколого-геохимическую ситуацию, в меньшей степени исследования затрагивают архитектурно-планировочную структуру, рекреационные ресурсы, рельеф и другие ландшафтно-экологические условия. Основной базой данных для комплексного геоэкологического изучения городской среды является ряд показателей-индексов: 1) комплексный индекс загрязнения атмосферы; 2) суммарный индекс химического загрязнения почв; 3) коэффициент токсичности отрасли (индекс экологической опасности); 4) показатели шумового загрязнения; 5) показатель удельного веса воздействующих объектов; 6) показатель средоохранной и средовоспроизводящей емкости территории.

На основе вышеизложенных экодиагностических показателях было проведено районирование городского пространства по коэффициенту напряженности для определения зон комфортных условий жизни для населения г. Новотроицка и планирование оптимальных мероприятий для их улучшения.

Новотроицк расположен в восточной части Оренбургской области, общая площадь в пределах городской черты 11433,27 га, а муниципального образования – 41160,16 га (табл. 1).

*** Работа выполнена по проекту ОНЗ РАН: № 12-Т-5-1005 «Современное состояние, тенденции развития и параметры экологической устойчивости геосистем Заволжско-Уральского региона» и по бюджетной теме: «Геоэкологическое обоснование инновационных принципов землепользования и недропользования, обеспечивающих устойчивое развитие земледельческих регионов России» № гос. регистрации 01201351530.**

Таблица 1

Общая площадь земельного фонда муниципального образования г. Новотроицк

Категория земель	Общая площадь, га
1.Земли сельскохозяйственного назначения	24011,20
2. Земли населенных пунктов	15519,01
3. Земли промышленности, энергетики, транспорта, связи, радиовещания, телевидения, информатики, земли для обеспечения косм. деятельности, земли обороны, безопасности и земли иного спец. назначения	604,46
4. Земли особо охраняемых территорий	-
5. Земли лесного фонда	921,20
6. Земли водного фонда	104,29
7. Земли запаса	-
8. Земли неустановленной категории	-
ВСЕГО	41160,16

Город Новотроицк начал свое развитие с небольшого хутора Сильнов (XIX век). Было здесь несколько десятков дворов, около 300 жителей. В 30-е годы XX столетия И. Л. Рудницкий и техник-геолог В. И. Александров, исследуя территорию возле станции Губерля, обнаружили месторождения никелевых и марганцевых руд [1, с. 20]. Это стало мощным импульсом для развития города, началось строительство промышленных предприятий и транспортных узлов. Основным градообразующим предприятиям города Новотроицка является Орско-Халиловский металлургический комбинат, строительная площадка которого была заложена в 1939 году, сейчас это ООО «Уральская сталь» (ОХМК). Процесс урбанизации в этом районе ускорился в военный и послевоенный периоды, благодаря промышленному развитию и созданию многоотраслевого производства, становление и функционирование которого длительное время осуществлялось при почти полном игнорировании требований экологической безопасности. Сейчас в г. Новотроицк действует 20 крупных и средних предприятий. Территория одного из них ООО «Уральская сталь» имеет протяженность с юго-запада на северо-восток на 4,8 км. Юго-западный участок металлургического комбината расположен на расстоянии 200-400 м от селитебной зоны. Основной жилой массив располагается на территории между промышленной зоной ОХМК и Аккермановским месторождением железных и никелевых руд. Северная часть города представлена одноэтажными застройками, центр – общественно-деловые и дву- и пятиэтажные застройки, юго-запад – многоэтажные и п. Аккермановка. Промышленная техногеосистема на территории города занимает 2803,91 га.

Объекты и методы исследования. Нами проведена интегральная оценка экологической ситуации в г. Новотроицк в системе экодиагностики и зонирование данной территории по коэффициенту напряженности:

$$K_{НЭС}=10^{-3}(П_А + П_П + П_ш + K_Т)V_В P_Н/P_{ЗА}E_С,$$

где $K_{НЭС}$ – коэффициент напряженности экологической ситуации, $П_А$ – комплексный показатель состояния атмосферного воздуха, $П_П$ – комплексный показатель уровня загрязненности почв, $П_ш$ – показатель шумового загрязнения территории, $K_Т$ – индекс экологической опасности, $V_В$ – показатель удельного веса воздействующих объектов, $P_Н$ – коэффициент плотности населения, $E_С$ – показатель средоохранной и средовоспроизводящей емкости территории.

Все количественные и качественные значения по исследуемой территории нами были систематизированы по шкале экологических показателей состояния природной среды городских техногеосистем [4, с. 236].

Коэффициент абсолютной и относительной антропогенной напряженности эколого-хозяйственного состояния территории позволяют оценить антропогенную преобразованность территории. Коэффициент абсолютной антропогенной напряженности (K_a) – отношение площади сильно нарушенных застройкой, промышленностью, транспортом земель к площади неиспользуемых или естественных ландшафтов [3, с. 55]:

$$K_a = S_{j6} / S_{j1},$$

где S_{j6} – площади земель с высокой антропогенной нагрузкой, S_{j1} – площади земель с очень низкой антропогенной нагрузкой.

Коэффициент относительной антропогенной напряженности – отношение площади земель с высокой антропогенной преобразованностью к площади земель с более низкой антропогенной преобразованности [3, с. 55]:

$$K_0 = (S_{j4} + S_{j5} + S_{j6})/(S_{j1} + S_{j2} + S_{j3}).$$

Эколого-хозяйственный состояние города в наибольшей степени характеризует коэффициент относительной антропогенной напряженности, так как охватывается вся городская территория. Снижение напряженности ситуации уменьшает значение коэффициентов, а при $K_{o,}$ равном или близком к 1,0, напряженность эколого-хозяйственного состояния территории оказывается сбалансированным по степени антропогенной преобразованности и потенциалу устойчивости городской среды [3, с. 56].

Результаты исследований. По данным министерства природных ресурсов, экологии и имущественных отношений Оренбургской области за 2011 г. уровень загрязнения атмосферного воздуха г. Новотроицка ИЗА5 – 10,01 (высокий) [2, с. 34]. К главным предприятиям, загрязняющим атмосферу города, относятся ООО «Уральская сталь», ОАО «Новотроицкий завод хромовых соединений», ОАО «Новотроицкий цементный завод». Основными поллютантами, загрязняющими почвенный покров города, являются цинк, никель, хром, свинец, медь, кадмий и кобальт. По результатам почвенно-экологических обследований суммарный индекс загрязнения (среднее содержание тяжелых металлов в почве) по территории г. Новотроицк следующий: 36,2 (селитебная техногеосистема), 214 (ОХМК), 29,24 (автодорога Новотроицк-Орск). Важным фактором комфортности среды для жителей промышленного города является шум, в данном случае дискомфорт в городе от производственных систем, котельных, транспорта (железнодорожный и трамвайный). По результатам замеров по уровню звука в децибелах не превышают значений, указанных в ГОСТ 12.1.003-83.

Диапазон значений коэффициента экологической напряженности для г. Новотроицка составил от 0,001 до 116,7. На основе данных расчетов была составлена комплексная картосхема зонирования территории г. Новотроицк (рис.1).

Зоны максимального экологического неблагополучия (кризисная, критическая, напряженная) зафиксированы в районах промышленных предприятий (восточная часть города) и прилегающих к ним селитебных техногеосистемах. По результатам исследований зона низкой комфортности включает промышленно-селитебные территории: восточный блок (группа производственных техногеосистем), частный сектор п. Юрга, жилые кварталы Северного района, которые находятся в непосредственной близости от промышленных объектов, западный блок – карьеры, участки полигонов промышленных и бытовых отходов, железнодорожные и автотранспортные пути. Зона относительно удовлетворительной, удовлетворительной и условно благоприят-

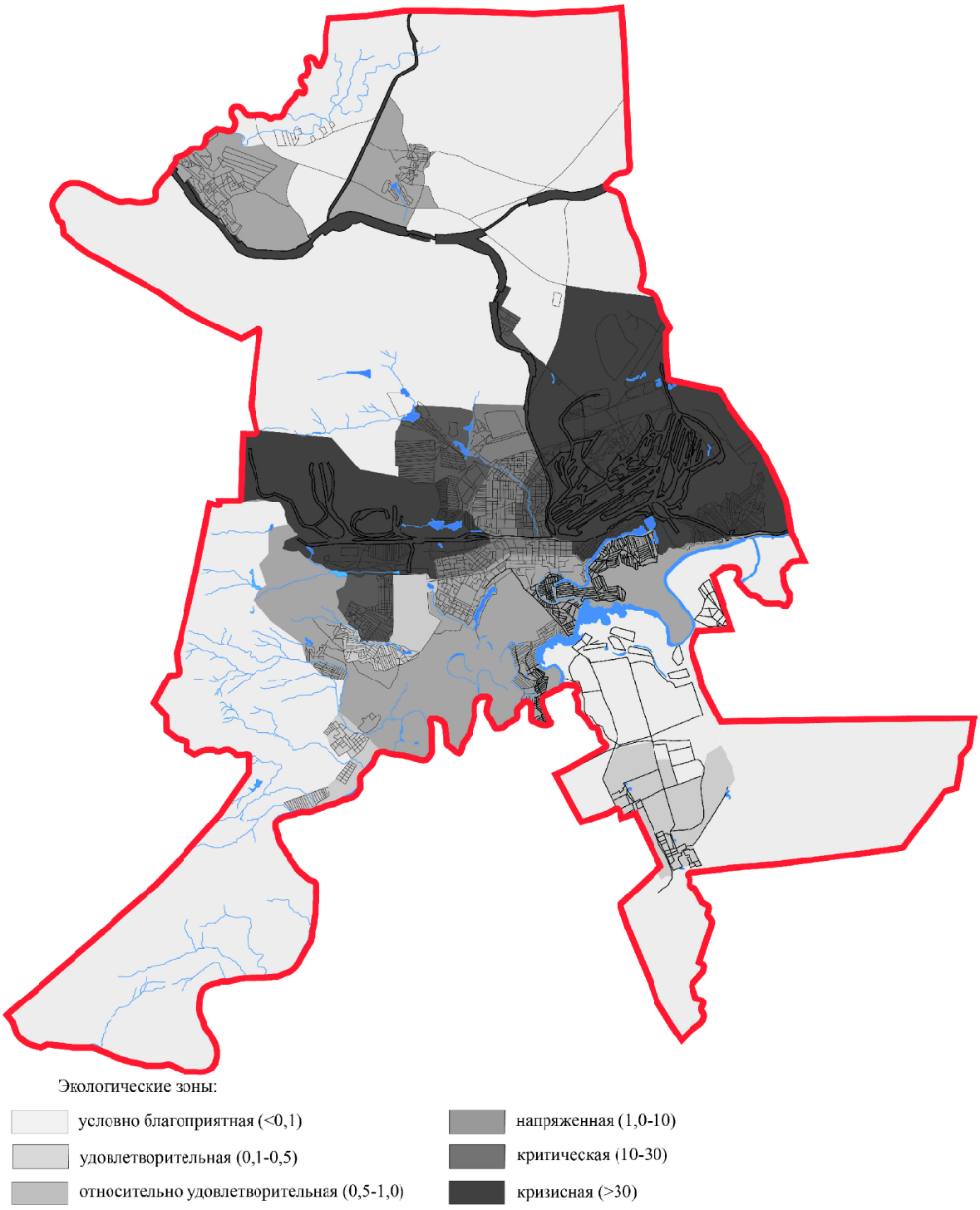


Рис. 1. Зонирование территории г.Новотроицк по коэффициенту экологической напряженности

ной ситуации включает южную и юго-западную часть города, левобережные пойменные ландшафты, периферийные территории муниципального образования г. Новотроицк.

Для территории г. Новотроицк (табл. 2) коэффициент абсолютной антропогенной напряженности ($К_а$) составил 37,3; коэффициент относительной антропогенной напряженности ($К_о$) – 1,8, что свидетельствует о несбалансированном эколого-хозяйственном состоянии.

Таблица 2

Система данных об использовании земель в г. Новотроицк

Степень антропогенной нагрузки	Балл	Площадь данного вида использования	Эколого-функциональные типы землепользования и виды городских техногеосистем (ТГС)	Площадь, га
Высшая	6	S_{j6}	Транспортно-коммуникационный, промышленный (земли предприятий, полигоны твердых и бытовых отходов, очистные сооружения, горопромышленные ТГС; птицефабрики, животноводческие комплексы, фермы), селитебный и агроселитебный, парково-ритуальные комплексы .	4060,93
Очень высокая	5	S_{j5}	Сельскохозяйственный (орошаемые земли, садово-дачные массивы и плодо и лесопитомники, земли водного фонда)	1335,49
Высокая	4	S_{j4}	Сельскохозяйственный (пахотные земли, пастбища и сенокосы, используемые не рационально)	1893,95
Средняя	3	S_{j3}	Рекреационные (лесополосы, зеленые насаждения общего пользования и санитарно-оздоровительные зеленые зоны)	1152,45
Низкая	2	S_{j2}	Естественные лесные массивы, малоиспользуемые земли	2881,60
Очень низкая	1	S_{j1}	Неиспользуемые земли (пустыри)	108,85
		S_j	Общая площадь района исследования	11433,27

Заключение. Для решения геоэкологических проблем, связанных с улучшением комфортного проживания населения на территории данного города требует проведения ряда мероприятий: 1) создание экологического проекта, направленного на реконструкцию и озеленение парковых зон, шумозащитных экранов; 2) переселение жителей микрорайонов города, проживающих в непосредственной близости от промышленных объектов; 3) создание четкой и правильной схемы планирования жилых застроек; 5) ландшафтное восстановление техногенных городских территорий (пустырей, свалок); 6) организация санитарно-защитных зон, периодические исследования за состоянием атмосферного воздуха, водных объектов, почвенного покрова на территории города.

Благодаря четкому ландшафтно-экологическому планированию улучшаться экологические условия конкретной территории. За счет правильно организованной хозяйственной деятельности с учетом природных особенностей ландшафта создание комфортной среды для проживания человека будет оптимально благоприятной.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Альтов В. Г. Новотроицк. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1982. – 96 с.

2. Государственный доклад об охране окружающей среды Оренбургской области в 2011 году / Под общ. ред. К. П. Костюченко. – Оренбург, 2012. – 297 с.

3. Кочуров Б. И. Геоэкология: экодиагностика и эколого-хозяйственный баланс территории. – Смоленск: СГУ, 1999. – 154 с.

4. Петрищев В. П., Дубровская С. А. Методика комплексной оценки экологического состояния городских территорий // Известия Самарского научного центра. – 2013. – Т. 15. – № 3. – С. 234-238.

ДАГЕСТАНСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ МЕДИЦИНСКАЯ АКАДЕМИЯ
РЕСПУБЛИКА ДАГЕСТАН, г. МАХАЧКАЛА

УДК 616.12-008.331.1
ББК 54.100.30
Медицина

медицина

ЦИТОКИНОВЫЙ ПРОФИЛЬ В СЫВОРОТКЕ КРОВИ У БОЛЬНЫХ ЭССЕНЦИАЛЬНОЙ АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИЕЙ

Н. Б. Ханмурзаева,
Доктор медицинских наук С. Н. Маммаев

В настоящее время активно изучается роль системного и локального воспаления в патогенезе артериальной гипертензии и поражении органов-мишеней. В данном исследовании изучалось содержание растворимых маркеров воспаления в крови у больных эссенциальной артериальной гипертензией с различной тяжестью течения заболевания. Выявленные нами изменения свидетельствуют о существенной роли воспаления в течении метаболического синдрома, являющего, в свою очередь, одним из важнейших факторов риска и неблагоприятного прогноза эссенциальной артериальной гипертензии.

Ключевые слова
Эссенциальная артериальная гипертензия, метаболический синдром

Сердечно-сосудистые заболевания представляют собой одну из основных причин инвалидности и преждевременной смерти жителей экономически развитых стран. Одним из наиболее распространенных заболеваний сердечно-сосудистой системы является эссенциальная артериальная гипертензия (ЭАГ), или гипертоническая болезнь. Термин «гипертоническая болезнь», предложенный Г. Ф. Лангом в 1948 году, характеризует хроническое заболевание, основным проявлением которого является артериальная гипертензия, не связанная с наличием патологических процессов, известных как причина повышения артериального давления (АД).

В отношении механизмов развития ЭАГ в настоящее время получено огромное количество фактических данных, которые становится все сложнее увязать в рамках единой патогенетической теории [3]. В последние годы большой интерес вызывает роль воспаления в развитии сердечно-сосудистых заболеваний. Напряжение сосудистой стенки, дисфункция эндотелия инициируют продукцию широкого спектра цитокинов, миграцию и накопление клеток воспаления, что является одним из звеньев патогенеза артериальной гипертонии и атеросклероза [5, 6]. Воспаление инициирует пролиферацию гладкомышечных клеток медии и является пусковым фактором ремоделирования стенки сосуда, что в свою очередь, приводит к повышению артериального давления [14]. Таким образом, возникает «замкнутый круг», процесс прогрессиро-

вания поражения органов-мишеней ЭАГ ускоряется.

Широкое развитие экспериментальных методик позволяет исследовать вклад различных клеточных популяций и цитокинов в течение ЭАГ. Однако клинических исследований, позволяющих экстраполировать имеющиеся знания в условия реальной кардиологической практики недостаточно.

Целью настоящего исследования явилось изучение содержания растворимых маркеров воспаления (вчСРБ, MCP-1, IP-10) в крови у больных эссенциальной артериальной гипертензией с различной тяжестью течения заболевания.

Материалы и методы

Данная работа выполнена в рамках проспективного исследования, в которое было включено 158 больных ЭАГ, отвечающих критериям отбора в исследования и давших информированное согласие. Критериями исключения из исследования были крупноочаговый инфаркт миокарда, операция коронарного шунтирования (или чрескожное коронарное вмешательство) менее чем за 6 месяцев до включения в исследование, острый коронарный синдром, наличие пороков сердца, жизнеугрожающих нарушений ритма сердца, хронической почечной или печеночной недостаточности, злокачественных новообразований, системных заболеваний и других тяжелых сопутствующих заболеваний, самостоятельно влияющих на прогноз, сахарный диабет в фазе декомпенсации или требующий терапии инсулином, анемия (гемоглобин < 10 г/дл), острое нарушение мозгового кровообращения или черепно-мозговая травма в предшествующие 12 месяцев, острые воспалительные или инфекционные заболевания в предшествующие 2 месяца. Критериями выхода из исследования явились отказ от сотрудничества – решение пациента прекратить своё участие в исследовании; развитие острого коронарного синдрома, острого нарушения мозгового кровообращения, острых воспалительных или инфекционных заболевания в течение 3 месяцев наблюдения.

В зависимости от наличия поражения различных органов-мишеней артериальной гипертонии и ассоциированных клинических состояний все больные были разделены на группы соответственно стадии течения ЭАГ (согласно Российским рекомендациям «Диагностика и лечение артериальной гипертензии», четвертый пересмотр, 2010 г) [1]. На основании анализа полученных данных у 54 больных была определена 1 стадия ЭАГ (Группа 1), у 44 - 2 стадия (Группа 2), у 60 больных 3 стадия (Группа 3). Наличие метаболического синдрома (МС) диагностировалось на основании критериев, представленных в «Рекомендациях экспертов Всероссийского общества кардиологов по диагностике и лечению метаболического синдрома, второй пересмотр, 2009» [2].

Всем больным проводилось общеклиническое обследование (сбор анамнеза, физикальный осмотр, аускультация, измерение АД); инструментальные (ЭКГ в 12 стандартных отведениях; ЭХО-КГ с определением индекса массы миокарда левого желудочка; суточное мониторирование артериального давления, ультразвуковое дуплексное сканирование сонных артерий) и лабораторные исследования (общий и развёрнутый биохимический анализ крови; исследование Monocyte Chemo attractant Protein 1, фактор хемотаксиса моноцитов-1 (MCP-1), Interferon gamma-induced protein 10,протеин, индуцированный интерфероном гамма (IP-10) иммуноферментным методом, С-реактивный белок,определенный высокочувствительным методом (вчСРБ) нефелометрическим методом при включении больного в исследование.

Статистическую обработку результатов исследования проводили с использованием статистических программ STATISTICA 6,0 (StatSoft, USA). Нормальный характер распределения содержания маркеров под-

тверждался критерием Шапиро-Уилка, данные представлены как среднее +/- стандартное отклонение. При несоответствии нормальному закону использовались медиана и квартили (25-й – 75-й процентиль). При использовании параметрических критериев для подтверждения однородности дисперсий распределений признаков использовался критерий Левена. Для статистического анализа данных, распределение которых не соответствовало нормальному закону для межгрупповых сравнений использован U-критерий Манна-Уитни. Для анализа данных в трех независимых группах будет использоваться метод ANOVA, в случае несоответствия распределений признаков нормальному закону – метод ANOVA по Краскалу-Уоллису. Для сравнения распределений порядковых и номинальных признаков использован тест χ^2. Различия считались статистически значимыми при $p<0,05$.

Результаты

Группы больных были отличны по возрасту – группа 1 была моложе по сравнению с группами 2 и 3, значимых различий по возрасту между группами 2 и 3 не было (возраст 36,3+/-8,7, 58,0+/-7,4 и 62,0+/-7,3, соответственно, p1/2=0,034, p1/3=0,028, p2/3=0,73). По остальным социально-демографическим характеристикам и факторам риска артериальной гипертонии (пол, наличие метаболического синдрома, статус курения, дислипидемия (ОХС>5,0мМ, ТГ>1,7мМ), глюкоза крови натощак, семейный анамнез ранних сердечно-сосудистых заболеваний, абдоминальное ожирение (у больных без МС)) группы больных были сопоставимы.

Группы 2 и 3 не отличались по частоте поражения различных органов мишеней (гипертрофия левого желудочка 22,7% против 25%, p=0,78), атеросклероз сонных артерий (95,4% против 100%, p=0,10), повышение уровня креатинина крови (6,8% против 5,0%, p=0,69). У больных в группе 3 были выявлены следующие ассоциированные клинические состояния: цереброваскулярная болезнь – транзиторные ишемические атаки – 2 (3,3%); заболевания сердца – нетрансмуральный инфаркт миокарда 25 (41,6%), стенокардия напряжения I-III ф.к. – 38 (68,9%), реваскуляризация (стентирование коронарных артерий) в анамнезе – 11 (18,3); заболевания периферических артерий – симптомный атеросклероз артерий нижних конечностей – 1 (1,7%).

Уровень вчСРБ был статистически значимо выше в группах 3 и 2 по сравнению с группой 1 (1,32 (0,9-2,2) пг/мл, 1,48 (0,83-1,85) пг/мл и 0,72 (0,53-0,95) пг/мл, соответственно; p1/2=0,035, p1/3=0,022), различий в содержании вчСРБ между группами 2 и 3 отмечено не было (p2/3=0,62).

Уровень МСР-1 был значимо выше в группе 3 по сравнению с группой 1 (92,3 +/- 7,8 пг/мл против 58,6 +/- 8,2 пг/мл, соответственно, p1/3=0,021).

Концентрация IP-10 была значимо выше в группе 2 по сравнению с группой 1 (240,2 +/- 15,7 против 180,3 +/- 16,2, p1/2=0,022), а в группе 3 значимо выше в сравнении с группой 2 (310,2 +/- 16,4 против 240,2 +/- 15,7, p2/3=0,041). Различия в содержание IP-10 между группами 3 и 1 имели высокую статистическую значимость (p1/3=0,012).

При этом уровень вчСРБ, так и МСР-1 был существенно выше у больных с МС по сравнению с пациентами без МС. Данные изменения в случае вчСРБ достигались за счет различий в группах 2 (1,87(1,32-2,32) против 1,25(0,83-1,42), соответственно; p=0,026) и 3 (1,62(1,23-2,24) против 1,32 (0,78-1,52), соответственно; p=0,039), а в случае МСР-1 – в группах 1 (58,6 +/- 8,3 против 47,4 +/- 7,5, соответственно; p=0,046) и 2 (82,4 +/- 13,7 против 65,3 +/- 9,2, соответственно; p=0,031). Различий в уровне IP-10 у больных с наличием и без МС зарегистрировано не было.

Таким образом, содержание провоспалительных маркеров вчСРБ, МСР-1 и IP-

10 возрастает с утяжелением стадии ЭАГ, при этом содержание вчСРБ и МСР-1 выше у больных с метаболическим синдромом.

Обсуждение

В настоящее время не вызывает сомнения важная роль воспалительной и иммунной компоненты в развитии ЭАГ и поражении органов мишеней. В ряде работ подчёркивалась взаимосвязь уровня про- и противовоспалительных цитокинов (интерлейкин-6, интерлейкин-10, фактор некроза опухоли альфа, МСР-1), молекул клеточной адгезии (ICAM-1, P-селектин, E-селектин) и других маркёров воспаления (СРБ-1, фибриноген) со степенью повышения АД и поражением органов-мишеней артериальной гипертензии (сосудистой стенки, миокарда, почек) [9]. Результаты настоящего исследования в целом подтверждают и позволяют обобщить полученные ранее данные.

СРБ является наиболее изученным провоспалительным маркером, неспецифически отражающим общий воспалительный фон в организме, и в большом количестве исследований показавшим неблагоприятную прогностическую роль в течении сердечно-сосудистых заболеваний. В ряде исследований была выявлена тесная взаимосвязь между содержанием СРБ в крови и развитием ЭАГ и ее осложнений даже у пациентов с нормальным или высоким нормальным АД. Повышение уровня СРБ связано с выявлением структурных изменений сосудистой стенки, в частности, с повышением её жёсткости [7, 8]. Выявленная нами взаимосвязь повышенных уровней СРБ у пациентов с продвинутыми стадиями ЭАГ (с поражением органов-мишеней и наличием ассоциированных клинических состояний) также подтверждает данные более ранних работ. Так, подтверждена взаимосвязь между уровнем СРБ и фактора некроза опухоли альфа (провоспалительного цитокина) с субклиническими проявлениями поражения сердца (Корнельское произведение как мера гипертрофии миокарда) и почек (микроальбуминурия) [10].

В настоящее время внимание исследователей привлекает роль клеточного звена (моноцитарно-лимфоцитарного) в патогенезе воспаления и ЭАГ. МСР-1 является основным хемотаксическим цитокином, обеспечивающим привлечение клеток воспаления, в первую очередь моноцитов и гранулоцитов, в очаг воспаления. В клинических исследованиях продемонстрировано, что экспрессия МСР-1 повышена у больных с артериальной гипертензией [13], атеросклерозом [11]. Полученные нами результаты могут свидетельствовать о преимущественном участии МСР-1 в развитии ассоциированных клинических состояний атеросклеротического генеза у обследованных больных. Участие Т-клеточного звена в патогенезе ЭАГ в настоящее время также широко обсуждается [6]. IP-10 является одним из основных аттрактантов для активированных Т-лимфоцитов. Полученные в настоящем исследовании результаты (увеличение содержания IP-10 при наличии поражения органов-мишеней и ассоциированных клинических состояний) подтверждают данный факт.

Выявленные нами изменения также свидетельствуют о существенной роли воспаления в течении МС, являющего, в свою очередь, одним из важнейших факторов риска и неблагоприятного прогноза ЭАГ. вчСРБ, являясь неспецифическим маркеров воспаления, преимущественно отражает течение воспалительных процессов, связанных с поражением органов мишеней ЭАГ и ассоциированных клинических состояний. По нашим данным МСР-1 является чувствительным маркером МС уже у больных ЭАГ без признаков поражения органов-мишеней.

Полученные результаты позволят уточнить вклад воспаления в патогенез ЭАГ и поражение органов мишеней, что позволит разработать критерии диагностики, оценки степени риска и эффективности терапии ЭАГ на основании анализа провоспалительных маркёров.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Диагностика и лечение артериальной гипертензии. Российские рекомендации (четвертый пересмотр) // Системные гипертензии. – 2010. – № 3.

2. Рекомендации экспертов Всероссийского научного общества кардиологов по диагностике и лечению метаболического синдрома. Второй пересмотр. ВНОК. – Москва, 2009.

3. Руководство по артериальной гипертонии / Под ред. Е. И. Чазова, И. Е. Чазовой. – М.: Медиа Медика, 2005. – 784 с

4. Abramson J. L., Weintraub W. S., Vaccarino V. Association between pulse pressure and C-reactive protein among apparently healthy US adults // Hypertension. – 2002. – Feb. – №39(2). – P. 197-202.

5. Eriksson E. E., Xie X., Werr J., Thoren P., Lindbom L. Direct viewing of atherosclerosis in vivo: plaque invasion by leukocytes is initiated by the endothelial selectins // FASEB J. – 2001. – May. – № 15(7). – P. 1149-57.

6. Guzik T. J., Hoch N. E., Brown K. A. et al. Role of the T cell in the genesis of angiotensin II – induced hypertension and vascular dysfunction // J. Exp. Med. – 2007. – № 204. – P. 2449-2460.

7. Laurent S, Boutouyrie P, Asmar R, et al. Aortic stiffness is an independent predictor of all-cause and cardiovascular mortality in hypertensive patients // Hypertension. – 2001. – № 37. – P. 1236-1241.

8. Meaume S., Benetos A., Henry O. F., Rudnichi A., Safar M. E. Aortic pulse wave velocity predicts cardiovascular mortality in subjects >70 years of age // Arterioscler Thromb Vasc Biol. – 2001. – № 21. – P. 2046-2050.

9. Montecucco F., Pende A., Quercioli A., Mach F. Inflammation in the pathophysiology of essential hypertension // J. Nephrol. – 2011. – Jan-Feb. – № 24(1). – P. 23-34.

10. Navarro-Gonzalez J. F., Mora C., Muros M., Jarque A., Herrera H., Garcia J. Association of tumor necrosis factor-α with early target organ damage in newly diagnosed patients with essential hypertension // J. Hypertens. – 2008. – № 26. – P. 2168-2175.

11. Sardo M. A., Campo S., Mandraffino G. et al. Tissue factor and monocyte chemoattractant protein-1 expression in hypertensive individuals with normal or increased carotid intimamedia wall thickness // Clin Chem. – 2008. – №54. – P. 814-823.

12. Sesso H. D., Wang L., Buring J. E., Ridker P. M., Gaziano J. M. Comparison of interleukin-6 and C-reactive protein for the risk of developing hypertension in women. // Hypertension. – 2007. – Feb. – № 49(2). – P. 304-10.

13. Stumpf C., John S., Jukic J. et al. Enhanced levels of platelet P-selectin and circulation cytokines in young patients with mild arterial hypertension // J. Hypertens. – 2005. – № 23. – P. 995-1000.

14. Virdis A., Schiffrin E. L. Vascular inflammation: a role in vascular disease in hypertension? // Curr. Opin. Nephrol Hypertens. – 2003. – Mar. – № 12(2). – P. 181-7.

БИБЛИОГРАФИЯ

От профессора Рязанского института развития образования (РИРО), доктора исторических наук, академика РАЕН Горбунова Б. В.

ЛЕТОПИСЬ РОДНОГО КРАЯ. Сараевская земля. История. События. Люди: Материалы районных краеведческих конференций учащихся общеобразовательных учреждений Сараевского района. – Шацк: ООО «Шацкая типография», 2007. – 100 с.

Материалы Восьмых краеведческих чтений памяти В. И. Гаретовского (19-20 апреля 2012 г.) / Под ред. Б. В. Горбунова / Администрация муниципального образования – Ряжский муниципальный район; Общество исследователей истории Ряжского края имени В. И. Гаретовского; Научно-исследовательская лаборатория проблем регионализации образования ГОУ ДПО «Рязанский институт развития образования»; Ряжский краеведческий музей. – Рязань: Пресса, 2013. – 288 с.

Настоящий сборник научных работ содержит статьи по различным аспектам ряжского краеведения – истории, археологии, генеалогии, из истории ряжских библиотек, этнографии, из истории православия, мемуары, персоналии, ряжское краеведение, публицистику, материалы к «Ряжской энциклопедии», сведения об авторах. Большая часть работ, представленных в сборнике, была заслушана в качестве докладов и сообщений на Восьмых краеведческих чтениях памяти В. И. Гаретовского, проходивших в Ряжске 19-20 апреля 2012 года.

Материалы и исследования по рязанскому краеведению: сб. науч. работ / отв. ред. сост. Б. В. Горбунов; Обл. гос. бюджетн. образоват. учр-е доп. профессион. образования «Рязанский ин-т развития образования», Научно-исследов. лаборатория проблем регионализации образования. – Т. 34. – Рязань, 2013. – 411 с. – 100 экз.

Настоящий сборник научных работ содержит исследования и материалы по археологии, истории, генеалогии, этнографии, источниковедению, антропонимии, истории православия и старообрядчества, методике краеведческой работы в образовательном учреждении, сельскому хозяйству , персоналиям, мемуарам, материалы к биобиблиографическому словарю «Рязанские краеведы», критику и библиографию. Сборник подготовлен сотрудниками научно-исследовательской лаборатории проблем регионализации образования РИРО, учёными, педагогами и краеведами, сотруд-

ничающими с лабораторией.

Исследования и материалы, вошедшие в сборник, представляют различные разделы рязанского краеведения. Большая часть работ, составляющих сборник, была заслушана в качестве докладов и сообщений на XIV областной научной конференции «Рязанский край: история, люди, события», проходившей в мае 2012 года в РИРО в рамках праздника «Дни славянской письменности и культуры».

Материалы и исследования по рязанскому краеведению: Библиографический указатель к томам 1-35 / сост. И. Ж. Рындин; под ред. Б. В. Горбунова; Обл. гос. бюджетн. образоват. учр-е доп. профессион. образования «Рязанский ин-т развития образования», Научно-исследов. лаборатория проблем регионализации образования. – Т. 34. – Рязань, 2013. – 116 с. – 120 экз.

Материалы и исследования по рязанскому краеведению. – Т. 30. – Горбунов Б. В., Рындин И. Ж. Рязанский край и рязанцы в войнах с Наполеоновской Францией (1798-1815 гг.). Опыт историко-энциклопедического словаря / под ред., сост, предисловие проф. Б. В. Горбунова / НИЛ проблем регионализации образования ОГБОУ ДПО «Рязанский ин-т развития образования». – Рязань: Узорочье, 2013. – 608 с.: ил. – 120 экз.

В настоящем издании впервые в научной справочно-энциклопедической практике, с большой полнотой на обширной источниковой базе показано место, роль и значение одного из коренных регионов России – Рязанского края – в длительном военном противоборстве с Наполеоновской Францией. В центре внимания книги русские люди – рязанцы: ополченцы (абсолютное большинство ратников Рязанского ополчения составляли владельческие крестьяне) и нижние чины, обер- и штаб-офицеры, генералы и адмиралы Российской Императорской армии, представители различных сословий, их боевые биографии, всего – свыше 25000 словарных единиц. В совокупности эти сведения, впервые сконцентрированные и систематизированные в этой книге, дают представление о том, как перед лицом тотального вражеского нашествия русский народ сплотился и в едином патриотическом порыве вступил в титаническую борьбу с армиями «двунадесяти языки», в тяжёлых кровопролитных сражениях одержал Славную Победу.

РУБЕЖИ ИСТОРИИ – РУБЕЖИ РОССИИ. Материалы XVI Всемирного русского народного собора. – М.: Международная общественная организация «Всемирный русский народный собор». – 672 с.

В сборнике представлены выступления участников и гостей XVI Всемирного русского народного собора, приверствия В. В. Путина, Д. А. Медведева, В. И. Матвиенко, С. Е. Нарышкина, с. Б. Иванова, Д. В. Ливанова, С. С. Собянина в первый день работы Собора 1 октября 2012 года, а также материалы семи секций, принятые на них резолюции и Соборное слово.

Буклет «Всемирный Русский народный собор. 20 лет – 1993-2013».

От Председателя местной немецкой национально-культурной автономии г. Коломны Московской области Демпке Н. И.

Времен связующая нить. На службе Отечеству / Н. И. Демпке, Е. В. Бычкова, Л. Б. Рябкова; под общ ред. Н. И. Демпке. – Коломна: Инлайт, 2012. – 302 с.

Книга «Времен связующая нить. На службе Отечеству» является продолжением серии историко-краеведческих научно-популярных изданий, посвящённых деятельности людей, внесших значительный вклад в социально-экономическое развитие Коломенского края, Московской губернии и Российской империи.

Издание состоит из трёх частей. Первая – «Немецкие имена в истории российских железных дорог» отражает краткую историю создания железных дорог в России с подробным описанием строительства участка Москва-Коломна. Вторая часть «Коломенский завод – универсальный промышленный гигант» рассказывает о создании, становлении и развитии Коломенского завода в период 1863-1917 гг. В этой части приведены яркие примеры прогресссивного технического развития России в пореформенный период и отражена значительная роль Коломенского машиностроительного завода в этом процессе. Третья часть «На службе Отечеству» посвящена общественной и благотворительной деятельности семьи Струве.

В книге опубликованы документы и фотографии (многие впервые) из фондоф РГИА, ЦГВИА, ЦИАМ, РГАКФД, ГАРО, РГБ, MAN Archiv (Аусбург), Дома-музея Штерля (Дрезден), музея ОАО «Коломенский завод», МБУК «Кололменский краеведческий музей», документы из частных коллекций, семейных архивов Струве и Лессинг и открытых источников сети Интернет, собранные в ходе научно-исследовательской деятельности авторов.

Издание предназначено для широкого круга читателей, интересующихся историей России. Оно может быть полезно историкам и краеведам, изучающим ход индустриального развития, историю железнодорожного строительства и предпринимательства в России и Коломенском крае.

Книга является лауреатом Всероссийского конкурса «Российские нем-

цы в авангарде будущего» по поддержке проектов и присуждению общественных грантов в сфере искусства, образования, науки и развития гражданского огбщества, проведённого в 2011 г. Международным союзом немецкой культуры.

Проект осуществлен из средств бюджета Федеративной Республики Германия в рамках программы по поддержке немецкого меньшинства.

От известного рязанского художника Преснякова М. А.

Пресняков М. А. Четыре поворота колеса-солнца. Ведическая сказка. – М. : Белые альвы, 2013. – 56 с.: ил.

Вторая сказка в новой серии «Ведические сказки» издательства «Белые альвы». Музыкальный былинный строй сказки, мудрость, глубина смысла, символические изящные иллюстрации погрузят во времена давние и завораживающие...

Ведическая сказка – это путь к предкам, к нашим истокам.

От Оргкомитета IV научно-практической конференции «Дединово – колыбель отечественного флота», 24 августа 2013 года

Земля Луховицкая. Историко-литературный альманах. Вып. 1 / Составитель А. А. Шаблин. – Рязань: Русское слово, 2012. – 144 с.

В альманахе представлены работы по истории Луховицкого района Московской области, стихи луховицких поэтов. Материалы, большую часть которых подготовили члены Луховицкого районного историко-краеведческого общества, рассказывают о важнейших этапах развития района, его замечательных уроженцах, культуре края.

Для всех, интересующихся историей и поэзией.

От главного редактора общероссийского научного журнала «Российский научный мир» Рыскина Н. Н.

Российский научный мир. – 2013. – №1(1). – 148 с. – (ISSN 2306-4552)

Журнал публикует оригинальные статьи и сообщения по различным разделам научного знания.

От ответственного секретаря газеты «Никольские листки» (г. Зарайск) Полянчевой О. В.

Никола Зарайский. История чудотворной иконы: иллюстрированный буклет / Зарайское историческое общество / автор текста и составитель Ольга Полянчева, фото Сергея Петрухина, документы из архива В. И. Полянчева, редактор протоиерей Петр Спиридонов. – Изд. 2-ое, перераб. – Зарайск, 2013. – 50 с.

Евстафий: альманах Зарайского исторического общества. – № 3. – Зарайск: Ряз. обл. типография, 2012. – 194 с. + 16 с. (вклейка).

От историка-исследователя Федина В. О.

Федин В. О. Святые источники Шиловской земли: Путеводитель по святым источникам. – Рязань: ГУП РО «Рязанская областная типография», 2013. – 180 с.: ил.

Федин Виктор Осипович – Русский Православный человек. Он кропотливо собирает информацию о святых источниках, старается посетить их и прикоснуться к их живительным водам. Благодаря его стараниям многие источники были вновь открыты и обустроены. Надеемся, что эта книга будет способствовать восстановлению и прославлению забытых ныне источников, в том числе источника возле Успенского храма пос. Шилова, вокруг которого, по легенде, и возник древний город Неринск, ставший впоследствии Шиловым.

Федин В. О. (автор-составитель) Святые источники Дивеевской земли: Путеводитель паломника. Фотографии. Карта. Краткая история. – Рязань: ГУП РО «Рязанская областная типография», 2013. – 16 с.: ил.

Дивеевская земля – это особый дивный край. Дивеевская земля – это край святых источников и родников. Они, как жемчужины, украшают святую Дивеевскую землю. Не раз на источниках наблюдались таинственные явления, их история несет в себе немало преданий, легенд, основанных на действительности; суть этих сказаний передается из поколения в поколение среди местных жителей.

Известность святых родников вышла далеко за пределы Дивеева.

Артемов В. В. (автор-составитель). Святые источники и родники. – М.: Вече, 2012. –128 с. – (Русь Православная).

SUMMARY

Lysenkova A. A. Funeral Architecture of the Population European Bospora I-III Centuries AD. Funeral Constructions // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 6 – 15. [0,8 p. s.]

Key words
The kingdom of Bosporus, necropolis, funeral architecture, funeral constructions

Summary
In article the European Bospor I-III funeral architecture of centuries AD is considered. Types of funeral constructions which were widespread on this territory at this time are analysed.

Soltanova N. B. Azerbaijani Scientists in the Book of Ibn al-Fuvati «Talkhis madjima` al-Adab fi Mu `jam al-Alkab» («Dictionary of Titles») // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 16 – 19. [0,3 p. s.]

Key words
Observatory, astronomer, mathematician

Summary
In the article examine the famous work of Ibn al-Fuvati «Talkhis madjima` al-Adab fi Mu `jam al-Alkab» («Dictionary of titles»). Ibn al-Fuvati - the keeper of the grand library of Maraga Academy at-Tusi. In the work marked Azerbaijani scientists involved exact sciences, also the humanities. We have identified scientists-encyclopaedists, more involved in the exact sciences.

Prokhodtsov I. I. Ryazan in Pushkin's Times // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 5(36). – PP. 20 – 43. [1,9 p. s.]

Key words
Ryazan governorship, town Ryazan Alexander Sergeevitch Pushkin, 20-30th of XIX centuries, socio-political, socio-economical, cultural and everyday life of different inhabitance groups

Summary
This publication is the report of a vivid scientist Ivan Ivanovich Prokhodtsov made in 1937 to the century anniversary of Pushkin's death. Basing on written documents the author makes the reconstruction of public and cultural life in governorship town Ryazan in 20-30th of XIX century.

Ryndin I. J. Main Groups of Documents Hold in Foundation of Regional Noble Assembly // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 44 – 51. [0,6 p. s.]

Key words
Ryazan Noble assembly, service estate, Ryazan nobility, nobility records, one yard estate, family tree records, family evidence

Summary
The analysis of foundation of Ryazan Noble Assembly in State archive for Ryazan region (foundation 98). Main documents for noble title confirmation. Standard kit of documents for nobility cases. Analysis of nobility registration book of Ryazan region.

Losev Yu. I.,Tolmachev Yu. O. Nepal and the Escalation of Tension between China and India in 1950s-60s // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 52 – 58. [0,6 p. s.]

Key words
Nepal, India, China, border,conflict

Summary

The authors analyse the role of Nepal in the process of escalation sino-indian contradictions.

Kurylev K. P. The History of the Political and Legal Basics of Relations between Ukraine and NATO // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 59 – 74.

[1,3 p. s.]

Key words

Ukraine, NATO, national interests, national security, regional security

Summary

The article was considered the process of formation of the political and legal basics of relations between Ukraine and NATO on which the cooperation of these two international actors are developed. The attention is focused on the fact that the main steps towards the construction of the political and legal basics of relations between them have been made before the «Orange Revolution» and the coming to power in Ukraine the politicians with atlantist views.

Larin G. V. Formation of Patriotism as the Values Component of the State Service to the Fatherland // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 75 – 79.

[0,4 p. s.]

Key words

Patriotism, Russia, the USA, people, war, feat, loss

Summary

The article tells about the different origins of the Russian and American patriotism.

Kurasov S. V. Ritual Symbolism and Structure of the Stupa as a Borderline Object between Architecture and Sculpture // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 80 – 83. [0,3 p. s.]

Key words

Tibet, Tibetan art, canonical art, Buddhism, stupa, chorten

Summary

The article is dedicated to one of the unique genres of the canonical Tibetan art – the stupa. The author examines the history, structure and composition of the symbolic meaning of the stupa, classifies stupas and concludes on the meaning of the stupa as a monument of Buddhist art, as well as on the borderline position of the stupa genre between fine and non-fine arts (sculpture and architectural features of the stupa).

Agibova I. M., Klochko I. A. Module Technology of Educating as Basis of Forming of Informative Competence of Students of Establishments of Secondary Professional Education // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 84 – 89. [0,5 p. s.]

Key words

Competence, information competence, module, module educating

Summary

In the article the features of application of the module going are examined near educating in forming of informative competence; organization and results of educational process are analysed on forming of informative competence of students of establishments of secondary professional education, student on speciality «Right and organization of public welfare».

Vardanyan Yu. V., Dergunova A. V. Preparation of the First-Year Students for Educational Practice in the Process of Training of Development of Psychological Safety

in Communication // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 90 – 96. [0,6 p. s.]

Key words

Psychological safety, psychological studio, student, training, technology, system of psychological protection

Summary

In the article the training of development of psychological safety in communication which provides the preparation of the first-year students for recognition and overcoming of psychological dangers and threats arising in relation to oneself or other subjects of interaction is characterized. Its effectiveness as a technology of preparation of future psychologists for self-realization of psychological safety and creation of psychologically safe conditions of interaction with others during the educational practice is experimentally proved. The importance of creation of student organizations in which they can earlier start the self-development and self-realization of professional competences is underlined.

Gorbunov B. V. One of the Ways to Form Ethnic and Confessional Tolerance in Schoolchildren of Secondary School // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 97 – 100. [0,3 p. s.]

Key words

Ethnic tolerance, confessional tolerance, students, secondary school, faculty course «The world of folk Russian culture in comparative study»

Summary

The article is devoted to the problem of forming the ethnic and confessional tolerance in schoolchildren. The article depicts one of the ways to form the tolerance in students of primary and secondary school by introducing the faculty course «The world of folk Russian culture in comparative study».

Efremov O. Yu., Gemeshliev F. K. Provision of Professional Success and Psychological Security of Combatants and Emergency // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 101 – 107. [0,6 p. s.]

Key words

Professional success, psychological security, fighting and emergencies

Summary

The article describes the major factors and developments that affect professional performance and the psychological security of the armed forces and security agencies, the combatants and emergencies.

Osnitsky A. K. Regulatory Experience as Self-Control and Amateur Performance Condition // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 108 – 119. [1,0 p. s.]

Summary

Article is devoted to the analysis of the regulatory experience providing possibility of conscious self-control of any activity of the person, his subject activity. Communication of self-control with consciousness and projected activity, i.e. activity is traced. The role of creative amateur performance, detection by the person of new opportunities, continuity in development of views of self-control and activity is emphasized.

Key words

Subject activity, conscious self-control, regulatory experience, abilities of self-control, indicators, subject representation, components of regulatory experience, amateur performance, reactivity, impulsiveness.

Panov V. I., Zotova S. L. Formation of Psychological Readiness of Students and Educators for Reflective Dialogue with Students // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 120 – 125. [0,5 p. s.]

Key words

Psychological readiness, reflection, learning environment, interaction

Summary

It was carried formation of psychological readiness subjects interaction (students) study group to interact with children at different stages of university education in the formative experiment conditions. To do this, we have developed on the basis of systematization situations by type of interaction between students and teacher (as the main components of the situation) to form students and educators the ability to discern the reflective type of situational interaction and management.

Experimental work was carried out for four years and covered 150 students.

The experimental results confirm the influence of the type of subject-subject interaction to improve learning outcomes. The introduction of the educational practice of psycho-pedagogical model of teaching students reflexive interaction technologies in educational situations empowers professional competence of teachers.

Pyrskiy A. M., Vertaev A. V. The Usage of the Case Studies Method for the Formation of Competence of Making Optimal Management Decisions at the Cadets of the Internal Troops of the Russian Ministry for Internal Affairs // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 126 – 133. [0,6 p. s.]

Key words

Competence approach, professional competence of making optimal management decisions, management decision, management decision-making process, innovative teaching methods, case studies method, tools for diagnosis and assessment

Summary

In this article the capabilities of the case studies method for the formation of competence of making optimal management decisions at the cadets of the Internal Troops of the Russian Ministry for Internal Affairs are considered; analysis of the results of the exploration of the cadets actual level of this formation are presented; management solutions essence, content and the structure of the process of its adoption are considered; positive experience of the use of case studies method in business education, its prospective opportunities in military education are shown; pedagogical research directions for their implementation are suggested.

Khalidov M. M., Gadzhiyev G. M. Conditions of Formation of Informative Activity of Younger School Students in Innovative Educational Institution // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 134 – 140. [0,6 p. s.]

Key words

Informative interest, informative activity, conditions of formation of informative activity, curiosity, inquisitiveness, stability of interest, interest lokalizovannost, sensibleness of interest

Summary

Various positions are presented in article on understanding of essence of activity of the personality, structures and the maintenance of informative activity younger the school student, conditions of formation of informative activity at younger school students in innovative educational institution are presented.

Kulishevskaya I. V., Fomina N. A. Factor Structure of the Temperament of Students with Different Levels of Severity of Aggression // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 141 – 146. [0,5 p. s.]

Key words

Personality, aggressiveness, temperament, systemic-functional approach, activity, emotion, regulation of mental activity

Summary

This article presents the results of studies of the activation-ergic, emotional-affective and regulatory-selective component temperament of students with a different level of aggressiveness, made under the system-functional A. I. Krupnov's approach.

Amelchenko T. V. Professional Competence Social Worker in the Aspect of the Social Features of the Cross-Border Region // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 147 – 152. [0,5 p. s.]

Key words

Professional competence of social workers, ethno-regional culture, ethno-regional component of professional competence, the cross-border region

Summary

The article considers the influence of the social features of the cross-border region on the formation of professional competence of social workers, the change in the structure of professional competence of fortification elements ethno-regional orientation.

Vardanyan V. A. Center of Artistic Education as an Innovative Structural Subdivision of Institute's Technopark of Socio-Humanitarian Direction // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 153 – 158. [0,5 p. s.]

Key words

Center of Artistic Education, research and experimental activity, educational activity, exhibition activity, cultural-educational activity

Summary

The article describes the capabilities of Center of Artistic Education as an innovative structural subdivision of institute's technopark of socio-humanitarian direction in creation of student-centered artistic-educational environment for creative development of different categories of students.

Guznenkov V. N. Geometric-Graphic Preparation of the Technical University // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 159 – 166. [0,6 p. s.]

Key words

Geometric-graphic training, technical university, descriptive geometry, geometric modeling, engineering graphics, information technology, pedagogical principles

Summary

Geometric-graphic training should be considered as an important part of modern training specialist at the technical university, designed, to provide communications system at the technical university.

By professional geometric-graphic competence refers to the level of conscious use of geometric and graphic skills and knowledge based on understanding the functional and structural characteristics of the simulated objects (including technical) experience geometric-graphic professionally – oriented activities, as well as a free orientation in the medium of graphic information technology.

It is noted that the process of training future professionals from a set of geometric and graphic knowledge of general engineering, the implementation and realization of general pedagogical principles for holistic educational process: science, fundamental, systemic, regularity and consistency, linking theory and practice, professional orientation, accessibility and visibility.

Innovations in the field of engineering graphics come from new media presentation, conversion and storage of graphics – computer graphics.

The research results were used in the nationwide teacher training faculty of engineering and graphic disciplines. The research results are implemented in the course of scientific research program of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation.

Zolotkova E. V., Uchaikina O. Yu. Psychological-Pedagogical Accompaniment of Children with Down Syndrome in Educational Integration **// Russian Scientific Journal. – 2013. – № 5(36). – PP. 167 – 169. [0,2 p. s.]**

Key words

Psychological and educational support, integrated education, children with Down syndrome

Summary

The article deals with current issues of psychological and pedagogical support for children with Down syndrome, the results of studies of the social adjustment of preschool children with Down syndrome, the system of remedial teaching work to overcome the identified weaknesses.

Kulik A. D. Methodical Approach to Studying of Terms as to Means of Designation of Special Concepts of Language of the Special Purposes // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 170 – 175. [0,5 p. s.]

Key words

Specialty language, term, methodical approach, terminological stock, common lexicon, general scientific lexicon, profile lexicon, lexicon of concrete specialty (for example, policy meta language)

Summary

This article is devoted to a problem of training of foreign students to specialty language at the pre-university stage. Professional modules «Political Science», «International Relations».

In article specifics of the term as nomination units is considered; its functions are called (nominative, signifikativny, communicative, heuristic, classifying), methodical approach to studying of terms is defined.

The author offers model of a terminological stock which includes common, general scientific, profile lexicon and lexicon of concrete specialty.

Minaeva N. G., Kuzmina N. N. Formation of Readiness of Students of Pedagogical Institutes to Train Children with Disabilities in Terms of Educational Integration // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 176 – 181. [0,5 p. s.]

Key words

Children with disabilities, integrated education, readiness, professional readiness, willingness, higher professional education.

Summary

In article the main approaches to a problem of formation of professional readiness are considered; ways of formation of psychological readiness of future teachers to realization of the integrated education of children with limited opportunities of health in the conditions of comprehensive school are presented.

Oganesyan N. T. Child Helpline Consultants' Speech: Humanistic Paradigm // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 182 – 189. [0,6 p. s.]

Key words

Child helpline, telephone communication, requirements to the speech of Child helpline consultant, psycholinguistics, emotions and meanings, reflexivity, suggestion and persuasiveness of the speech of Child helpline consultant s' speech, dialogue in speech

Summary

This article is devoted to the problem of speech of the Child helpline consultants, which should not be reduced to literacy, logic, reasoning etc. Child helpline consultants should be able to work on the level of emotions and senses, based on such psycholinguistic elements in the structure of speech as: suggestion and persuasiveness, reflexivity, dialogue in speech and others. Thus, Child helpline consultants' speech should be in the humanitarian paradigm, should be alive, emotionally and meaningly intense, close to the art.

Popov E. G. [Hieromonk Maxim]. Transpersonal Psychology as the Motive Force of «the Spirit of the Age» // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 190 – 195. [0,5 p. s.]

Key words

The spirit of the time, transpersonal psychology, religion, spirituality, culture, values, Orthodoxy

Summary

The article covers the problem of forming a new type of consciousness of mankind in the second half of the twentieth century in accordance with the ideas of «the spirit of the age» (Zeitgeist). The article examines the influence of the globalization process on the formation of new values in the fields of culture, psychology and religion. Special attention is paid to the role of spirituality in many spheres of life of mankind. New seems to be the way to consider the problem from the positions of the holy fathers of the Serbian Orthodox Church, as reflected in their works.

Ruskina E. N. The Development and Implementation of Competence-Oriented Technology of Forming the Psychological Safety of an Education Subject // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 196 – 199. [0,3 p. s.]

Key words

Psychological safety of an education subject, model for development of subject`s psychological safety, the psychological preparation of a future teachers

Summary

The article is concerned with necessity for developing education subjects competence in order to reach a psychological safety during the academic process. The author`s model for efficient solution of the problem, scientific and applied value of expected results is presented. Importance of finding solution to the above problem in the context of preparing students – potential teachers to their future career is emphasised.

Khalidov M. M., Ibranova G. M. Psychological Characteristics of 5th Grade Students Adapt to Learning in Terms of the Federal State Educational Standard General Education // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 200 – 205. [0,5 p. s.]

Key words

Adaptation, a teenager, a second-generation standards

Summary

This article describes the results of a study of fifth graders adaptation to training in the basic level in terms of the federal state educational standard of general education, and it reveals patterns of continuity of primary and primary schools, taking into account the characteristics of the formation of educational activity of students.

Vorobiova E. D. Experimental Verification Procedures of Formation of the Stochastic Representation of High School Students Have the Social and Humanitarian Directions // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 206 – 212. [0,6 p. s.]

Key words

Stochastic representation, specialized education, pedagogical conditions, experimental verification of the technique

Summary

Developed and tested a model of methodical realization of the formation of stochastic representations at high school students, which represents the unity of heaven objectives, contents, methods and forms of training to achieve this goal. According to the developed model, the methodological Skye realization of the stochastic lines was carried out in three stages. Everywhere were approved guidelines and didactic material formula for teachers and students, allowing students to acquire the necessary knowledge at the highest level than traditional learning. The efficiency of the developed method is confirmed by its introduction into the learning process and the positive results of the pedagogical experiment.

Guseva E. O. The Image of «the Child Helpline» in Mass Media // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 213 – 219. [0,6 p. s.]

Key words

Children's helpline, to inform the children about the services of the hotline, the image of the Children's helpline in the media, interaction of the helpline with the media, popularization of the Children's helpline.

Summary

The article is devoted to the image of the Children's helpline, presented in the mass media. Helpline specialized in problems of childhood and adolescence, is one of the few methods of receiving psychological care available today to the child. The article analyzes the electronic and print media, reflecting, in accordance with the specific profile of the edition, information about the activity of telephone hotline for children and adolescents, information of awareness of adolescents about the work of the Children's helpline and reasons of low demand for the services from the population and ways of promoting it.

Ezhovkina E. V. Peculiarities of the Life of a Component which Can Respond Successfully Child with Disabilities // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 220 – 226. [0,5 p. s.]

Key words

Adaptation of the life of a component, successfully adapts a child with disabilities

Summary

The paper presents a procedure to identify the source of the level of life of the component which can respond successfully child with disabilities, the learner in the Centre of the prolonged day of the Mordovian state pedagogical Institute named after M. E. Evsevyev.

Ezhovkina E. V. Diagnosis of Academic Component which Can Respond Successfully Child with Disabilities // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 227 – 232. [0,5 p. s.]

Key words

The academic component, successfully adapts a child with disabilities

Summary

The article presents the results of the diagnostic study of the academic component which

can respond successfully child with disabilities, the learner in the Centre of the prolonged day of the Mordovian state pedagogical Institute named after M. E. Evsevyev, Saransk.

Kravets V. A. Initiative and Responsibility – Asvolitional Qualities of a Personality // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 233 – 239. [0,5 p. s.]

Key words

Initiative, responsibility, strong-willed regulation, strong-willed qualities of a personality, professional development

Summary

The article considers the initiative and responsibility in the structure of volitional qualities of the person of the professional, technical staff and workers in the building trades. It is shown that the initiative and responsibility are strong-willed qualities of the personality play a key role not only in the volitional regulation, but also characterize the activity of person. It is revealed that the initiative and responsibility of influence on the results of professional development.

Melyehin A. I. Modern Cognitive Models of Time Perception by the Subject // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 240 – 252. [1,0 p. s.]

Key words

Time, time perception, time cognition, cognitive models, the scalar theory of time perception, the model of the attention valve, cognitive timer

Summary

In this article the terms of «time perception» and «time cognition» are concretized. It is shown that time perception is a very difficult system process and neurobiological parameters form its basis. Foreign cognitive models have been analyzed and they can be used for explanation of the mechanism of the distortion of evaluation and the reproduction of time intervals. The qualification of the models of time perception is given in this article. The models are different: biological and cognitive; the models of cognitive timer and the models depending on the condition of neural networks. Some critical comments to the models of cognitive timer are rendered (the scalar model and the model of the attention valve.

Afanasyev A. Specific Characteristics of Managerial Decision-Making Process Effectiveness in the Context of Information Overload // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 253 – 259. [0,6 p. s.]

Key words

Decision support, manager information overload, enterprise competitiveness, data visualization, information visualization

Summary

This article examines the influence of information overload on enterprise management and decision-making process, specific characteristics and origin of manager information overload and suggests recommendations for enhancing managerial decision-making process effectiveness.

Tihonov A. A. Problems and Prospects of the Russian Beef Cattle Industry: the Formation of Strategic Priorities // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 260 – 266. [0,6 p. s.]

Key words

Strategy development, strategic management, strategic changes, strategic solutions, system approach

Summary

The article analyzes the problems and prospects of the development of beef raising in

Russia. A model for determining the strategic priorities of agricultural enterprises in the industry of beef cattle shall be regarded. The recommendations for the formation of strategic priorities for the industry development have been defined.

Fatyanov A. A. Approaches to Economic Efficiency Assessment of Offset Transactions // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 267 – 275. [0,7 p. s.]

Key words

Offset transaction, military products, assessment of economic efficiency, risks, expenses, investment project, discounting methods

Summary

Nowadays there is a tendency of growth of the number of offset transactions that causes a need to assess their efficiency. One of its components is the assessment of economic efficiency. It is necessary for development of the measures to increase efficiency and optimize the offset activity. In this regard it needs to develop tools to assess economic efficiency, what is offered by the author within this article. The author considers an assessment of economic efficiency from three positions: assessment of a financial component, assessment of risks and assessment of efficiency of expenses. The main methods used for calculation of quantitative indices are given in the article. Main methods of decrease in risks of implementation of projects are characterized as well in the article.

Gareev A. A. Formation Mechanism of Legal Regulation of the Training of Medical Personnel in the Russian Empire // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 276 – 281. [0,5 p. s.]

Key words

Legal regulation, the regulatory mechanism, training medical personnel, Russian Empire, theory and history of law and state

Summary

In the article the emergence of regulatory training to medical activities in the Russian Empire (1721-1917). The characteristic of the historical and legal aspects of the formation mechanism of regulation of the training of medical personnel as the actual problems of theory and history of law and state.

Muslov B. V. Legal Regulation of Medical Activities in Russia (10th Century – Beginning of 20th Century) // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 282 – 287. [0,5 p. s.]

Key words

Legal regulation, medical work, Russia in the 10th century-beginning of the 20th century, the theory and history of law and state

Summary

Article discussed the formation and development of the legal regulation of medical activities in Russia from the 10th century to the early twentieth century (until 1917). Highlights the main events and the characteristic of law-making in the field of medical activities as actual problems of history and theory of law and state.

Kutiakin S. A.«Fighting Crime» and «Fight against Crime»: Correlation of Notions // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 288 – 289. [0,2 p. s.]

Key words

Opposition struggle, crime, etymology

Summary
The author reveals the correlation of the terms «fighting crime» and «fight against crime».

Vakhromeeva T. O. Finite Element Model of System «Bogie Frame – Traction Drive» for Dynamic Analysis of Locomotive Traction Drive // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 290 – 297. [0,6 p. s.]

Key words
Model of system «bogie frame – traction drive», finite element method, vibration modes, amplitude frequency spectrum

Summary
Article is devoted to method of development of design finite-element model that is not contrary to the real design, for traction drive dynamic analysis performing. It is taken into consideration the application of the finite-element method, as elastic, inertial and dissipative properties of dynamic systems are taken into account. There is proved model development of the bogie frame taking into account spring suspension, traction drives and brake cylinders on the frame end beams, and also it is made the verification of the presented «frame-traction drives» model on conformity with experimental data.

Zverev A. A., Lyubchenko A. M., Shlyapin A. D. Modified Technology of Arc Metallizing of Glass Textile // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 298 – 303. [0,5 p. s.]

Key words
Glass textile metallizing, electro-arc metallizing, polymer composite materials, electroconducting prepregs

Summary
The methods have been considered of providing surface electrical conductivity of structural elements made of polymer composite materials. The modified technology of arc metallizing is recommended and results have been discussed of glass textile coating by aluminium.

Dubrovskaya S. A. Ecological Zoning Area City Novotroitsk // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 304 – 308. [0,4 p. s.]

Key words
Ekodiagnostika, zoning, environmental areas, urban landscapes

Summary
Zoning of (zoning) Novotroitsk urban area at a rate of environmental stress of the situation on the basis of the calculation of quantitative indicators. The zones of relatively good living and comfort for the person.

Khanmurzaeva N. B., Mammaev S. N. Cytokine Profile in the Blood Serum of Patients with Arterial Hypertension // Russian Scientific Journal. – 2013. – № 6(37). – PP. 309 – 313. [0,4 p. s.]

Key words
Essential arterial hypertension, metabolic syndrome.

Summary
Currently actively studied the role of systemic and local inflammation in the pathogenesis of hypertension and the defeat of target organs. In this study investigated the content of soluble markers of inflammation in the blood of patients with arterial hypertension with different severity of the disease. The revealed changes we indicative of a significant role of inflammation within the metabolic syndrome, which, in turn, one of the most important risk factors and poor prognosis essential hypertension.

АВТОРЫ (AUTHORS)

АГИБОВА Ирина Марковна – доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора института математики и естественных наук по учебной работе ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»
Контактная информация: E-mail: agibova@stavsu.yandex.ru

АМЕЛЬЧЕНКО Татьяна Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы Забайкальского государственного университета (г. Чита), академик Академии социального образования
Контактная информация: E-mail: AmelchenkoTV@mail.ru; тел. 8-(3022)-26-80-16

АФАНАСЬЕВ Антон Анатольевич – аспирант кафедры экономики факультета управления в экономических и социальных системах Таганрогского технологического института Южного федерального университета (ФУЭС ТТИ ЮФУ)
Контактная информация: E-mail: afanasyev.anton@gmail.com; тел. +7-918-520-16-00

ВАРДАНЯН Валерий Амбарцумович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой художественного образования МГПИ имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: valera_vardanyan@mail.ru; тел. 8-917-692-22-84

ВАРДАНЯН Юлия Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии МГПИ имени М. Е. Евсевьева.
Контактная информация: E-mail: julia_vardanyan@mail.ru; тел. 8-(8342)-33-92-74

ВАХРОМЕЕВА Татьяна Олеговна – ассистент кафедры «Локомотивы и локомотивное хозяйство», аспирант кафедры «Локомотивы и локомотивное хозяйство» Московского государственного университета путей сообщения (МИИТ)
Контактная информация: E-mail: vakhromeeva.tatiana@yandex.ru; тел. 8-909-948-32-15

ВЕРТАЕВ Александр Владимирович – преподаватель кафедры тактики Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России
Контактная информация: E-mail: vertaev77@mail.ru; тел. 8-911-251-85-19

ВОРОБЬЕВА Екатерина Дмитриевна – учитель математики Ялтинской гимназии имени А. П. Чехова, аспирант кафедры математики, теории и методики обучения математике Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (Украина, Крым, г. Ялта)
Контактная информация: E-mail: vorobjeva.e.d@yandex.ua; тел. (066)-535-24-63

ГАДЖИЕВ Гаджияв Магомедович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Дагестанского государственного педагогического университета
Контактная информация: E-mail: kaf_tmpo@mail.ru; тел. 89034814332

ГАРЕЕВ Артур Аскарович – кандидат юридических наук, член правления Объединения уч-ков профес деятельности в сфере здравоохр «Право в здравоохранении» (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: A.Gareev@yurzdrav.ru ; тел. +7 (495) 2208749

ГЕМЕШЛИЕВ Фёдор Кириллович – начальник кафедры тактики, правовой, финансово-экономической подготовки и организации психологической борьбы факультета военного обучения Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону)
Контактная информация: E-mail: appostol97@mail.ru; тел. +7 (909) 4407479

ГОРБУНОВ Борис Владимирович – доктор исторических наук, профессор, действительный член РАЕН, зав. НИЛ теории, практики и методики краеведения в образовательных учреждениях ОБГОУ ДПО «Рязанский институт развития образования»
Контактная информация: E-mail: borgor.1949@mail.ru; тел. 8-(4912)-35-09-26

ГУЗНЕНКОВ Владимир Николаевич – кандидат технических наук, доцент Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана
Контактная информация: E-mail: vn@bmstu.ru; тел. 8-916-658-00-48

ГУСЕВА Евгения Олеговна – аспирант, психолог НИЛ «Психологическая безопасность в образовании» Центра экстренной психологической помощи МГППУ
Контактная информация: E-mail: guseva_eo@mail.ru; тел. +74997951507

ДЕРГУНОВА Анастасия Викторовна – магистрант факультета психологии и дефектологии МГПИ имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: dergunova-1991@mail.ru; тел. 8937 5100704

ДУБРОВСКАЯ Светлана Александровна – кандидат географических наук, младший научный сотрудник Института степи Уральского отделения Российской академии наук (г. Оренбург)
Контактная информация: E-mail: skaverina@bk.ru; тел. (3532)77-62-47

ЕЖОВКИНА Елена Васильевна – ассистент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии МГПИ имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: ezhovkina.elena@mail.ru; тел. 8-(8342)-33-92-96

ЕФРЕМОВ Олег Юрьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военной академии связи имени Маршала Советского Союза С. М. Будённого (г. Санкт-Петербург)
Контактная информация: E-mail: oe64@rambler.ru; тел. +7 (921) 7967264

ЗВЕРЕВ Андрей Аркадьевич – заведующий лабораторией Московского государственного индустриального университета (ФГБОУ ВПО «МГИУ»)
Контактная информация: E-mail: lam2@mail.msiu.ru; тел. 8-(495)-974-06-79

ЗОЛОТКОВА Евгения Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева,
Контактная информация: E-mail: zzolotkova@yandex.ru; тел. 8(8342)339293

ЗОТОВА Светлана Леонидовна – старший преподаватель Московского городского педагогического института
Контактная информация: E-mail: zotovapr@mail.ru; тел. +7-925-809-8478

ИБРАНОВА Гулишат Магомедовна – ассистент кафедры психологии Дагестанского государственного педагогического университета (г. Махачкала)
Контактная информация: E-mail: gulishatik@yandex.ru; тел. 89634075535

КЛОЧКО Инна Анатольевна – преподаватель ц/к «Естественнонаучных и физико-математических дисциплин» НОУ СПО «Ставропольский кооперативный техникум экономики, коммерции и права»
Контактная информация: E-mail: inna.clo@yandex.ru; тел. 8-905-498-82-37

КРАВЕЦ Валерий Анатольевич – заместитель директора по вопросам безопасности, ГО и ЧС ООО «Кортекс» (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: krav77764@mail.ru; тел. 8-(495)-984-67-47

КУЗЬМИНА Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: natku76@yandex.ru; тел. 8-906-162-62-92

КУЛИК Алла Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент Российского университета дружбы народов (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: pesochek08@mail.ru; тел. 8-903-267-02-83

КУЛИШЕВСКАЯ Ирина Валерьевна – аспирант кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики РГУ имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: irishka_kul2188@mail.ru; тел. 8-915-602-25-05

КУРАСОВ Сергей Владимирович – профессор, ректор Московской государственной художественно-промышленной академии имени С. Г. Строганова
Контактная информация: E-mail: info@mghpu.ru; тел. 8-953-105-24-58

КУРЫЛЕВ Константин Петрович – кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и истории международных отношений Российского университета дружбы народов (РУДН)
Контактная информация: E-mail: kuryljov@narod.ru; тел. 89031277781

КУТЯКИН Сергей Алексеевич – кандидат юридических наук, доцент, доцент Академии права и управления ФСИН России (г. Рязань)
Контактная информация: E-mail: kutiakin@yandex.ru; тел. 8-920-980-95-99

ЛАРИН Геннадий Владимирович – начальник отдела Военного комиссариата Рязанской области по Октябрьскому и Советскому округам г Рязани, подполковник запаса, аспирант Российской академии народного хозяйства и гос. службы при Президенте РФ
Контактная информация: E-mail: larin191975@yandex.ru; тел. 8-920-991-20-00

ЛОСЕВ Юрий Иванович – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой всеобщей истории факультета истории и международных отношений РГУ имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: losev@mail.ru; тел. 8-(4912)-28-04-18

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

ЛЮБЧЕНКО Александр Михайлович – кандидат технических наук, доцент Московского государственного индустриального университета (ФГБОУ ВПО «МГИУ»)
Контактная информация: E-mail: lam2@mail.msiu.ru; тел. 8-(495)-981-01-23

МАММАЕВ Сулейман Нуратдинович – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой госпитальной терапии № 1 Дагестанской гос. медицинской академии
Контактная информация: E-mail: hepar-sul-dag@mail.ru

МЕЛЁХИН Алексей Игоревич – медицинский психолог КДЦ № 2, аспирант ИП РАН, лаборатории психологии развития, член ISCAR, APA, EADP и ISSBD
Контактная информация: E-mail: clinmelehin@yandex.ru; тел. 89251115749

МИНАЕВА Наталья Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии МГПИ имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: natmi27@yandex.ru; тел. 8-(8342)-25-62-14

МУСЛОВ Борис Валерьевич – кандидат юридических наук, председатель правления Объединения уч-ков профес. деятельности в сфере здравоохр. «Право в здравоохранении»
Контактная информация: E-mail: B.Muslov@yurzdrav.ru ; тел. +7 (495) 2208756

ОГАНЕСЯН Наталья Томовна – кандидат педагогических наук, доцент, вед. научный сотрудник лаборатории «Психологическая безопасность в образовании» Центра экстренной психолог. помощи Московского городского психолого-педагогического ун-та
Контактная информация: E-mail: ogas@list.ru; тел. +74997951507

ОСНИЦКИЙ Алексей Константинович – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии МГТА, вед. научный сотрудник Психологического института РАО, профессор кафедры общей психологии МГППУ
Контактная информация: E-mail: osnizak@mail.ru; тел. 8-926-2288460

ПАНОВ Виктор Иванович – член-корр. РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией ФГНУ «Психологический институт» РАО
Контактная информация: E-mail: ecovip@mail.ru; тел. 8-(495)202-93-63

ПОПОВ Эдуард Георгиевич [Иеромонах Максим] – кандидат богословия, иеромонах Св. Иоанно-Богословского Макаровского мужского монастыря (г. Саранск)
Контактная информация: E-mail: mess-2005@mail.ru; тел. 8917 9904744

ПРОХОДЦОВ Иван Иванович (4.5.1867 – 13.6.1941) – выдающийся рязанский краевед, историк и архивный деятель

ПЫРСКИЙ Андрей Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры тактики Санкт-Петербургского военного ин-та внутренних войск МВД России
Контактная информация: E-mail: pyrskiy_am@mail.ru; тел. 89213136806

РУСЬКИНА Екатерина Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии МГПИ имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: ekaterina-ruskina@yandex.ru; тел. 8(8342)33-92-74

РЫНДИН Игорь Жанович – старший научный сотрудник ОБГОУ ДПО «Рязанский институт развития образования»
Контактная информация: E-mail: ryndin@post.rzn.ru; тел. 8-(9412)-45-73-53

СОЛТАНОВА Назиля Багировна – кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник Института физики НАН Азербайджана (Азербайджан, г. Баку)
Контактная информация: E-mail: muzeyfizika@yahoo.com; тел. +99412510 6907

ТИХОНОВ Анатолий Анатольевич – управляющий директор Государственной корпорации «Банк развития и внешнеэкономической деятельности (Внешэкономбанк)»
Контактная информация: E-mail: veb-tihonov@yandex.ru; тел. 8-953-105-24-58

ТОЛМАЧЕВ Юрий Олегович – аспирант кафедры всеобщей истории факультета истории и международных отношений РГУ имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: prey977@rambler.ru; тел. 8-(4912)-98-79-67

УЧАЙКИНА Ольга Юрьевна – магистрант факультета психологии и дефектологии МГПИ имени М. Е. Евсевьева
Контактная информация: E-mail: detskiisad91@yandex.ru; тел. 8(8342)73-05-80

ФАТЬЯНОВ Александр Александрович – аспирант Всероссийской академии внешней торговли (г. Москва)
Контактная информация: E-mail: aafatyanov@gmail.com; тел. +796337849091

ФОМИНА Наталья Александровна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики РГУ имени С. А. Есенина
Контактная информация: E-mail: pslfom@mail.ryazan.ru; тел. 8-910-508-66-90

ХАЛИДОВ Магомедхабиб Магомедович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Дагестанского государственного педагогического университета,
Контактная информация: E-mail: habib1958@mail.ru; тел. 89289622558

ХАНМУРЗАЕВА Наида Багавдиновна – аспирант кафедры госпитальной терапии № 1 Дагестанской государственной медицинской академии (г. Махачкала)
Контактная информация: E-mail: naida536@mail.ru; тел. 8-(928)-536-26-26

ШЛЯПИН Анатолий Дмитриевич – доктор технических наук, профессор, проректор по научной работе Московского государственного индустриального университета
Контактная информация: E-mail: ashliapin@list.ru; тел. 8-(495)-675-61-92

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 15.11.2013.
Подписано в печать 15.11.2013.
Тираж 1 200 экз.
Заказ № 1017.
Отпечатано в ООО «Полиграфия».
390000, Рязань, ул. Почтовая, 61, стр. 9а.