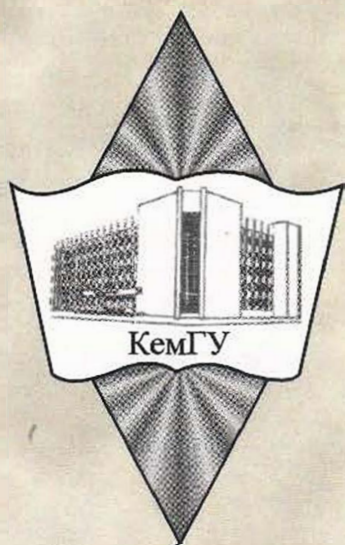


ВЕСТНИК

BULLETIN

**КЕМЕРОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

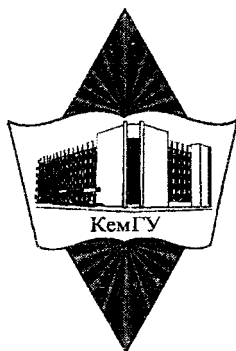


Выпуск 4 (32)

**OF KEMEROVO
STATE UNIVERSITY**

Issue 4 (32)

**КЕМЕРОВО
2007**



СОДЕРЖАНИЕ

Редакционная коллегия:

Невзоров Б. П., д-р пед. наук, профессор,
академик МАН ВШ (главный редактор);
Рябова М. И., канд. хим. наук, ст. науч. сотр.
(ответственный секретарь).

Члены редколлегии:

А. А. Араева, д-р филол. наук, профессор;
К. Е. Афанасьев, д-р физ.-мат. наук, профессор;
В. В. Бобров, д-р ист. наук, профессор;
В. А. Волчек, канд. ист. наук, доцент;
Н. Н. Данилов, д-р физ.-мат. наук, профессор;
В. В. Желтов, д-р филос. наук, профессор;
Э. М. Казин, д-р биол. наук, профессор;
Н. Э. Касаткина, д-р пед. наук, профессор;
Б. П. Невзоров, д-р пед. наук, профессор;
Е. А. Пименов, д-р филол. наук, профессор;
И. П. Поварич, д-р экон. наук, профессор;
А. С. Поплавной, д-р физ.-мат. наук, профессор;
М. И. Рябова, канд. хим. наук, доцент;
Б. А. Сечкарёв, д-р хим. наук, профессор;
В. П. Щенников, д-р филос. наук, профессор;
Н. А. Юркевич, канд. юрид. наук, доцент;
М. С. Яницкий, д-р психол. наук, профессор.

Ответственные за выпуск:

Б. П. Невзоров, д-р пед. наук, профессор,
первый проректор КемГУ;
М. И. Рябова, канд. хим. наук, зав. отделом
аспирантуры и докторантуры КемГУ.

Редактор выпуска – З. А. Кунашева.
Компьютерная верстка – В. А. Шерина.

ИСТОРИЯ

- Дорохов В. Г.* Организация службы жандармских чинов в конце XIX – начале XX вв. (на примере органов политической полиции Томской губернии) 3
- Калягин Ю. С., Ефремова Г. В., Зубко К. С.* Проблема организации Шестаковского палеонтологического и археологического государственного заказчика в Кемеровской области как особо охраняемой природной территории 6
- Королева Л. А., Королев А. А.* Мусульмане Среднего Поволжья в 1940-1980-х гг.: социально-демографические параметры 9

МАТЕМАТИКА

- Кучер Н. А., Прокудин Д. А.* Об установившемся течении смеси вязких несжимаемых жидкостей 13
- Хорошева Т. А.* Оценка эффективности программы реабилитации (на примере социальной реабилитации детей «группы риска») 18

ПЕДАГОГИКА

- Еремин В. В.* Подготовка переводчиков в условиях экономической специфики регионов 27
- Ковалевская М. Е., Невзоров Б. П.* Подготовка учителя профильной школы 28
- Михайлова В. П., Истратова В. А.* Наглядность как средство развития познавательной активности младших школьников 32

ПСИХОЛОГИЯ

- Милюкова Е. В.* Практико-методическое ориентирование преподавателя педагогического вуза на досуговую деятельность 39
- Порхачева Л. В., Емельяненко Т. И., Муравская М. В., Михайлова В. П.* Повышение качества образования – главная задача современности. Преподаватель глазами студентов (социолого-психологическая лаборатория КемТИППа) 44
- Рябухина Я. В., Осипова Т. Ю.* Об опыте использования метаинтервью в оценке персонала 47
- Трофимова М. В.* Индивидуально-психологические особенности личности и поведения осужденных и их проявление в условиях изоляции 50

**Журнал теоретических
и прикладных исследований**

Печатается по решению научно-методического
и редакционно-издательского советов ГОУ ВПО
«Кемеровский государственный университет».
Выходит 1 раз в квартал.

Ни одна из частей журнала либо издание в це-
лом не могут быть перепечатаны без письмен-
ного разрешения авторов или издателя.

Адрес редакции: 650043, ул. Красная 6, к. 213,
редакция журнала «Вестник Кемеровского
государственного университета».
Телефон: (3842)58-13-01,
факс (3842)58-38-85,
E-mail: nevzorov@kemsu.ru

Журнал зарегистрирован в Сибирском окруж-
ном межрегиональном территориальном
управлении Министерства РФ по делам пе-
чати, телерадиовещания и средств массо-
вых коммуникаций.

Регистрационный номер ПИ 12-2098

**Со второго полугодия 2004 г. на «Вестник
КемГУ» открыта подписка. Подписной ин-
декс 51944.**

ISBN 978-5-8353-0650-3

© ГОУ ВПО «Кемеровский государственный
университет», 2007.

Подписано к печати _____

Формат А 4.

Печать офсетная.

Бумага Sveto Copy.

Усл. печ. л. – 12,1

Уч.- изд. л. – 10,46

Тираж 500 экз.

Заказ № _____

Отпечатано в ООО «Компания «ЮНИТИ».

650099, Кемерово,

ул. Островского, 15.

Лицензия ПЛД 44-27

Фалилеев В. В. Духовно-нравственный подход к фор-
мированию экологической культуры личности

61

Чернова О. В., Питанова Е. Л. Повышение уровня эмо-
ционально-волевой сферы у детей с ДЦП как один из
факторов успешной реабилитации

66

Чигасова С. В., Кувшинова Т. И. Из опыта работы по
подготовке дошкольников социального приюта к школь-
ному обучению

77

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

Шульгин А. И., Туренков А. Н., Калинин В. М. Повыше-
ние уровня здоровья студентов как основной показатель
учебной работы в вузе по дисциплине «Физическая куль-
тура»

80

ФИЛОЛОГИЯ

Ким Л. Г. Вариативность диктумного содержания текста
в пространстве адресата

84

ФИЛОСОФИЯ

Красиков В. И. Терроризм как внутрисистемная борьба
«государства» и «партизан»

88

Авторы выпуска

95

Правила оформления статей в «Вестник КемГУ»

96

ИСТОРИЯ

УДК 351.742 (091)

ОРГАНИЗАЦИЯ СЛУЖБЫ ЖАНДАРМСКИХ ЧИНОВ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

(на примере органов политической полиции Томской губернии)

В. Г. Дорохов

В 1880-е годы произошло заметное наращивание численности личного состава Корпуса жандармов и Губернских жандармских управлений (ГЖУ). Если в 1880 году в Отдельном корпусе жандармов служили 521 офицер и 6187 нижних чинов, то к 1896 году офицеров стало 710, нижних чинов – 9087, из них вахмистров и унтер-офицеров – 7500 [1]. Однако этого все равно было мало для такой территории, которую занимала Российская империя. Численный состав Губернских жандармских управлений увеличился в среднем всего на 220 человек.

Корпус жандармов комплектовался из армейских офицеров, окончивших военное или юнкерское училища и имевших хорошую физическую подготовку, пробывших в строю не менее шести лет. Согласно § 46 Положения 1867 г., к переводу в Корпус жандармов допускались лишь офицеры, «которые окончили курс наук не ниже средних учебных заведений и прослужили в войсках во фронте не менее пяти лет» [2].

Объем дисциплинарной власти начальника ГЖУ определялся армейским дисциплинарным уставом. Помимо этого, он имел права командира полка и мог объявлять замечания и выговоры устно и в приказе, подвергать аресту штаб-офицеров до трех и обер-офицеров до семи суток и выходить с представлением по команде о служебном несоответствии подведомственных ему чинов [3]. На должности пунктовых жандармских унтер-офицеров на местах, их помощников и жандармов для поручений по обыскам и арестам назначались только бывшие фельдфебели, вахмистры и унтер-офицеры строевых частей. Всего на балансе Томского губернского жандармского управления (ТГЖУ) числилось 19 человек, из них 1 вахмистр, 15 унтер-офицеров, начальник ГЖУ и 2 его помощника по округам [4]. Весь же состав томской жандармерии вместе с уездными управлениями составлял на 1902 год примерно 54 человека [5].

Количественное соотношение прошедших службу в органах политического сыска показывает

количество служащих Томского ГЖУ и Томского охранного отделения (ТОО) за период 1881 – 1917 гг. Всего службу прошли 133 человека: унтер-офицеры – 29, филеры – 21/19, адъютанты – 7, помощники начальника управления – 14, начальники ТГЖУ – 13, начальники ТОО – 5, прикомандированные – 12, др. чины управлений – 13 [6].

Анализ показывает, что преобладали в количественном отношении нижние чины и филеры (более 70 %), представителей офицерства было меньше – около (25 %) и на представителей городских слоев населения приходилось 5 %.

За период в 36 лет во главе Томского ГЖУ побывало 13 начальников Управления и исполняющих дела (и. д.): 1881 – 1884 гг. за начальника ТГЖУ адъютант Управления штаб-ротмистр Яковлев; полковник Акцентов – 1884 – 1888 гг.; полковник Мацкевич – 1888 – 1891 гг.; генерал-майор Щетинин – 1891 – 1893 гг.; декабрь 1893 г. – июль 1894 г. – и. д. полковник Малинин; 07.1894 г. – 05.1896 г. – полковник Малинин; 1896 – 1902 гг. – полковник Н. Е. Новицкий; конец 1902 г. – октябрь 1903 г. – и. д. начальника ТГЖУ полковник Мацкевич; октябрь 1903 – 1912 гг. – полковник С. А. Романов; 1912 г. – подполковник П. А. Гибер фон Грейфенфельс – и. д. начальника ТГЖУ; 1912 – 1914 гг. – полковник И. П. Мазурин; 1914 г. – и. д. начальника ТГЖУ полковник Стацкевич и последний начальник – полковник Субботин – 1914 – 1917 гг.

Во главе Томского охранного отделения было 5 руководителей: ротмистр В. М. Долгов – 1903 – 1907 гг.; Митаревский – 1907 – 1908 гг.; Орлов – 1908 – 1909 гг.; Гинсбург – 1909 – 1911 гг., зам. начальника – ротмистр Карпов [7]; последним руководителем был ротмистр Д. И. Знаменский – 1912 – 1914 гг.

Средний возраст служащих ТГЖУ и ТОО на 1910 год показывает таблица 1.

Таблица 1

Средний возраст служащих ТГЖУ и ТОО на 1910 год [8]

Филеры	Адъютанты	Унтер-офицеры	Прикомандированные	Пом. нач. управ.	Нач. управ.	Другие
35	33-38	40-45	35-40	40-45	42-49	от 22 до 50

Из таблицы видно, что до 40 лет это были в основном прикомандированные, филеры и адъютанты. В более старшую возрастную группу входили унтер-офицеры, начальники управлений и их помощники (так как набирали людей со стажем).

По социальному составу преобладали крестьяне – 98 %, на дворян и мещан приходилось всего 2 %. Все среднее и высшее руководство было из дворян, нижние чины были выходцами из крестьянства, что вполне объяснимо, так как Российская империя на начало XX века продолжала оставаться аграрной страной.

Территориальное устройство Томской губернии на 1910 год состояло из 7 округов: Томский, Мариинский, Барнаульский, Бийский, Кузнецкий, Змеиногорский, Каинский. По сравнению с 1867 г., начальник ТГЖУ имел теперь двух помощников, что было связано с резким увеличением объема работы. Первый помощник располагался в г. Барнауле, и в сферу его деятельности входили Бийский, Барнаульский и Змеиногорский уезды (Барнаульское УЖУ). Второй помощник квартировался в г. Томске, и в сферу его деятельности входил Томский и Мариинский уезды Томской губернии (Томское УЖУ).

Большая часть унтер-офицеров были размещены на территории отделений по жандармским пунктам, дислоцированным в Томске, Мариинске, Бийске, Барнауле, Змеиногорске, Кузнецке, Ново-Николаевске и Каинске. Помимо этого, в ведении Томского ГЖУ находился розыскной пункт (в Ново-Николаевске) и жандармские пограничные пункты.

Территория, на которую распространялась деятельность одного пунктового унтер-офицера, именовалась «участком». Он располагался в районе отделения, в котором служил нижний чин, а в административном плане состоял из ряда волостей или населенного пункта. У каждого унтер-офицера дополнительного штата ТГЖУ был свой путевой журнал, в который он заносил основные сведения при объезде своей территории: время выезда; откуда и для какой цели выехал; какие населенные места проезжал; время остановок в пути; число взятых подвод; какие сведения получил при объезде и обходе участка; что было сделано после получения сведений [9].

Рассматривая финансовую сторону работы сотрудников жандармерии и охранного отделения, отметим следующее: годовое жалование делилось на штатное и добавочное (табл. 2).

Таблица 2

**Годовое жалование служащих
в органах политического сыска в рублях
(конец XIX – начало XX вв.) [10]**

Начальник ТГЖУ	Обер-офицер	Писарь 2-го раз- ряда	Писарь 3-го раз- ряда
500/1500	138/396	60/–	36/–

Кроме жалования, начальнику Управления выделялось на секретные расходы 500 рублей, на канцелярские припасы – 216 рублей, писарям – 36 рублей и дополнительно по 18 рублей каждому. Сверх этого начальнику ТГЖУ также полагалось квартирных денег – 285 рублей 90 копеек как наблюдающему за золотыми приисками в Сибири и на разъезды по ним выдавалось по 500 рублей в год. На наем помещения для канцелярии и нижних чинов ГЖУ (в год) отпускалось 300 рублей. Итого выходило: начальник ТГЖУ – 2785,5 рублей в год, в месяц – примерно 232,12 рублей; обер-офицеры – 534 рубля в год, в месяц – 44,5 рубля; писарь 2-го разряда – 96 рублей в год, в месяц – 8 рублей; писарь 3-го разряда – 72 рубля в год, в месяц – 6 рублей. То есть высшие чины получали достаточно неплохое жалование, по сравнению с нижними чинами, поскольку им сверх штатного денежного оклада больше ничего не выплачивалось.

Проблема состояла еще в том, что оклады были установлены еще «Положением...» от 1687 года и не менялись долгое время. Насколько годовое содержание чиновников ТГЖУ и ТОО соответствовало времени, можно увидеть при сравнении с ценами на товары первой необходимости и наем жилья в Томской губернии из таблицы 3.

Таблица 3

**Цены на товары первой необходимости
и наем жилья на начало 1911 года
в Томской губернии [11]**

Наименование продуктов	Цена
Фунт мяса 1-го сорта	13-15 коп.
Фунт мяса 2-го сорта	12-14 коп.
Пуд пшеничной муки	1 руб. 25 коп.
Пуд ржаной муки	1 руб.
Пуд гречневой крупы	1 руб. 50 коп.
Пуд картофеля	25-30 коп.
Фунт ржаного хлеба	2,5-3 коп.
Десяток яиц	25-35 коп.
Наем квартиры	Цена
Однокомнатная квартира без кухни	от 7 до 18 руб.
Однокомнатная квартира с кухней	12-25 руб.
Двухкомнатная	18-30 руб.
Трехкомнатная	30-45 руб.
Четырехкомнатная	45-60 руб.
Пятикомнатная	60-80 руб.

Из таблицы видно, что в среднем служащему ТГЖУ и ТОО приходилось расходовать в месяц 17 – 25 рублей. Нужно учитывать и тот факт, что, помимо питания и найма жилья, необходимо было и одеваться, а жалование низшего офицерского состава было в пределах 25 – 30 рублей. Высшее начальство в денежном плане было в лучшем положении за счет добавочного жалования.

Количество служащих ТГЖУ периодически менялось, соответственно менялось и их финансирование. Общий состав томской жандармерии на 1917 год был следующим. Томское УЖУ: канцелярия – 4 человека, 1 сторож и 12 филеров [12]. Барнаульское УЖУ: 1 канцелярский служащий и 4 филера; Ново-Николаевск – заведующий отделением, 4 филера и 1 сторож [13]. Годовое содержание было у всех различно: от 360 рублей у сторожа до 1200 рублей у чинов, работавших в канцелярии ТГЖУ в Томске. Разница между окладами среди филеров была также достаточно большой: от 480 рублей до 816 рублей. Например, в период с 1-го января по 1-е мая 1917 года на содержание чинов вольнонаемного штата ТГЖУ по 3-у и 4-у районам Томска предполагалось израсходовать 2103 рубля 20 копеек. Процент прибавки к содержанию служащих, определенный циркуляром Департамента полиции от 22-го ноября 1916 года за № 64571 колебался от 25 % до 50 %, а размер месячной прибавки – от 9 рублей у сторожа в Ново-Николаевском пункте, до 40 рублей у чинов канцелярии в Томске.

Денежное содержание нижних чинов ТГЖУ едва покрывало расходы на питание и одежду. Классным чинам, в зависимости от должности, осуществлялись следующие выплаты: жалованье (генералам, штаб- и обер-офицерам по чинам, а классным чиновникам – по занимаемым ими должностям); столовые деньги (соответствовали жалованью); квартирные деньги, включая деньги на наем квартиры, на наем конюшен, на отопление и освещение (при отсутствии казенной квартиры – 25 % от общей суммы); добавочное содержание (могло достигать размеров жалованья); на прислугу (генералам полагалось 3 человека прислуги, штаб-офицерам – 2 и обер-офицерам – 1, из расчета для найма каждого человека от 96 до 120 рублей в год); разъездные деньги.

Разрыв между окладами нижних чинов жандармерии и высших классных чинов был достаточно велик за счет получаемых последними добавочных денег и дополнительного содержания. Интересен и тот факт, что государство подходило дифференцированно к назначению пенсий. При этом учитывались не только продолжительность службы, полученные ранения и заболевания, особые заслуги, но и получаемые доходы, поведение в быту, социальное положение. Существование наряду с государственными различными негосударственными фондов и источников для получения пенсий и пособий (эмеритальная касса, Капитул орденов и т. д.) позволяло части уходящим в отставку офицерам и чиновникам жандармского управления иметь высокую пенсию [14].

Различия между пенсионным обеспечением классных и нижних чинов были весьма существенными. Если у высших чинов жандармерии размеры пенсии достигали 7 тыс. руб. в год, то у рядовых жандармов пенсия была ниже 100 руб. При этом большая часть нижних чинов вообще ее не получали. Несмотря на большое количество видов пен-

сий, они не гарантировали постоянного и достаточного источника дохода в старости или по инвалидности. Низкие размеры пенсий и прямая зависимость их размеров от количества прослуженных лет побуждали чинов жандармерии возможно более длительный срок находиться на службе.

Собранные и обобщенные материалы свидетельствуют о том, что условия службы чинов Томского губернского жандармского управления и Томского охранного отделения не соответствовали выполняемой нагрузке. Даже увольнение в отпуск рассматривалось в качестве вынужденной меры, а не как право каждого служащего жандармерии. О каждом увольнении в отпуск делалась отметка в формулярном списке.

Однако, оценивая в целом деятельность Томского губернского жандармского управления, скажем, что она соответствовала тем требованиям, которые предъявлял Департамент полиции к его работе. Конечно, частая смена руководящего состава ТГЖУ, которая практиковалась в ДП, не всегда положительно сказывалась на качестве работы. Так, из 13 человек, которые находились в должности начальника Томской жандармерии, только один (С. А. Романов) прослужил на этом месте больше 5 лет. Развита была система командирования на определенный срок служащих из других ГЖУ, когда они помогали в работе, а потом их снова перебрасывали в другие места. Считалось, что так они поднимают свой профессиональный уровень.

Средний возраст служивших в Томском ГЖУ и Охранном отделении был достаточно оптимальным: филеры – чуть больше 30 лет, унтер-офицеры (как основная часть служащих) – чуть больше 40 лет. Если исходить из определения профессиональной пригодности, то это наиболее подходящий возраст во всех отношениях.

Среди позитивных тенденций, которые можно отметить в работе ТГЖУ на начало XX в., – расширение числа личного состава, постепенное увеличение финансирования Управления и произошедшая специализация в 1903 году ТГЖУ только на ведение дознания. Это значительно облегчило выполнение основных функций жандармского Управления. В частности, жандармерия смогла более плотно сосредоточиться на такой сфере, как контрразведывательная деятельность. С 1881 по 1917 гг. на территории Томской губернии не было замечено сколько-нибудь активных мероприятий противника. С одной стороны, в этом есть заслуга жандармских органов, однако учтем тот факт, что территория Томской губернии не являлась для иностранных разведок местом повышенного внимания, и следствием этого была их низкая активность. Само по себе это является положительным фактом, поскольку для реального противодействия иностранным разведкам не было реальной возможности: офицеры ТГЖУ были слишком загружены своей основной работой, а контрразведка оставалась для них на втором плане. Сказывалось

и недостаточное финансирование в этом направлении со стороны Департамента полиции.

Постепенно, в связи с увеличивавшейся дороговизной жизни, ухудшалось и имущественное положение служащих жандармерии, что явно отразилось на состоянии работы Управления. Если до 1915 года ТГЖУ еще держало под контролем политическую обстановку в регионе, то после этого времени, из-за продолжавшейся войны, а также ряда крупных просчетов Департамента полиции в области секретной агентуры, оно уже не могло успешно пресекать деятельность революционных партий.

Литература

1. Суворов, А. И. В противоборстве с террористами (Из истории борьбы правоохранительных органов дореволюционной России с политическим терроризмом) / А. И. Суворов. – М., 1999. – С. 85.

2. ПСЗРИ. Собр. 2. Т. 42. № 44956.

3. ПСЗРИ. Собр. 2. Т. 42. Ст. 41, 43.

4. ГАТО. Ф. 411. Оп. 1. Д. 174. Л. 34 об.

5. ГАТО. Ф. 411. Оп. 1. Д. 384. Л. 5.

6. Статистика приведена по данным ГАРФ.Ф.100. Справочник – список офицерского и рядового составов жандармских управлений, охранных отделений, агентов охранной агентуры дворцового коменданта и чинов Департамента полиции, Министерства внутренних дел царской России. Экз. № 790. Глав. арх. упр. НКВД СССР. – М., 1940.

7. Ларьков, Н. С. 200 лет на страже порядка: (очерки истории органов внутренних дел Томской губернии, округа, области в XIX-XX вв.) / Н. С. Ларьков, И. В. Чернова, Л. В. Войтович. – Томск, 2002. – С. 119 – 120.

8. Таблица составлена по данным: ГАРФ.Ф.100. Справочник – список офицерского и рядового составов жандармских управлений, охранных отделений, агентов охранной агентуры дворцового коменданта и чинов Департамента полиции, Министерства внутренних дел царской России. Экз. № 790. Глав. арх. упр. НКВД СССР. – М., 1940.

9. ГАТО. Ф. 411. Оп. 1. Д. 215. Л. 35.

10. Таблица составлена по данным: ПСЗРИ. Собр. 2. Т. 42. № 44956.

11. Таблица составлена по данным: Палин А. В. Томское губернское управление (1895 – 1917 гг.): структура, компетенция, администрация / А. В. Палин. – Кемерово, 2004. – С. 130 – 131.

12. ГАТО. Ф. 411. Оп. 1. Д. 216. Л. 27.

13. ГАТО. Ф. 411. Оп. 1. Д. 216. Л. 28.

14. Костылев, А. О. Организационно-правовые аспекты работы с кадрами полиции и жандармерии Российской империи (1880 – 1917 гг.): автореф. дис. ... канд. юрид. наук / А. О. Костылев. – М., 2000. – С. 17.

УДК 351:502.172 (571.17)

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ШЕСТАКОВСКОГО ПАЛЕОНТОЛОГИЧЕСКОГО И АРХЕОЛОГИЧЕСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЗАКАЗНИКА В КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ КАК ОСОБО ОХРАНЯЕМОЙ ПРИРОДНОЙ ТЕРРИТОРИИ

Ю. С. Калягин, Г. В. Ефремова, К. С. Зубко

В настоящее время, как отмечено в резолюции межрегиональной научно-практической конференции, посвященной пятилетию организации Тигирекского заповедника (Барнаул, 2005 г.), «одним из наиболее актуальных и важных направлений научных исследований является разработка и поиск путей сбалансированного социально-экономического развития регионов и рационального природопользования, обеспечивающего удовлетворение потребностей населения в достойном качестве жизни и сохранение окружающей природной среды, включая биологическое разнообразие. Решение целого ряда природоохранных проблем научная общественность видит в расширении и развитии системы особо охраняемых природных территорий разного статуса с разными режимами охраны природных ландшафтов и экосистем и в создании федеральной и региональной структур по управлению особо охраняемыми природными территориями».

Среди регионов Западной Сибири Кемеровская область занимает особое место, так как является промышленной областью (добывающая, металлургическая, химическая, легкая и перерабатывающая

промышленности), поэтому она характеризуется очень высоким уровнем урбанизации (около 95 % городского населения). Это обстоятельство особенно отрицательно сказывается на природных степных и лесостепных экосистемах Кузнецкой котловины, занимающей около 30 % площади области, так как на этой территории сосредоточены промышленность и сельскохозяйственные угодья. Кемеровская область во все времена в экологическом аспекте считалась неблагополучной, поэтому вопросы о выделении особо охраняемых природных территорий стояли очень остро, а их практическое решение требовало огромных усилий с привлечением широкой общественности и государственных органов.

Среди особо охраняемых природных территорий Кемеровской области (Горно-Шорский национальный парк с площадью 413,8 тыс. га, заповедник «Кузнецкий Алатау» с площадью 420 тыс. га, музей-заповедник «Томская писаница», многочисленные государственные охотничьи заказники, памятники природы и др.) нет ни одной, которая бы имела местонахождения ископаемых животных, хотя таких территорий довольно много. Это

окаменелости палеозойской фауны (девонские брахиоподы по реке Кондоме близ пос. Кузедеево Новокузнецкого района), многочисленная и разнообразная палеозойская фауна в районе д. Мало Осипово, Крапивино, по берегам Томи и Тайдона Крапивинского района и в других местах, но больше всего отмечено местонахождений плиоценовой и плейстоценовой ископаемой териофауны. Особенно много обнаруживается «мамонтовой фауны» во время вскрышных работ при разработке угольных разрезов и даже при прокладке водопроводных коммуникаций в областном центре (Пионерский бульвар).

Особого внимания заслуживает одно уникальное местонахождение ископаемых животных мезозойской эры, расположенное близ д. Шестаково Верх-Чебулинского района Кемеровской области. В этом месте геолог А. А. Массажовский, проводя в 1953 году изыскания, обнаружил в основании Шестаковского яра у самого уреза воды реки Кии неполный скелет мелкого динозавра. В том же году подобная находка (череп и передняя конечность) была сделана доцентом Томского госуниверситета И. В. Лебедевым. Обе находки удивительных динозавров были обнаружены в коренном залегании.

По тем временам это было первое в нашей стране коренное местонахождение динозавров. До этого на территории бывшего СССР (р. Амур, Забайкалье, Средняя Азия) останки динозавров встречались только во вторичном залегании.

В 1954 году Палеонтологический институт АН СССР командировал А. К. Рождественского в Чулымо-Енисейскую впадину для изучения Шестаковского феномена и производства раскопок. Однако высокий уровень воды в реке Кии не позволил их осуществить, так как костеносный горизонт с останками нижнемеловых динозавров пока расположен только в самом основании Шестаковского яра. По найденным остаткам скелета было определено, что он принадлежит динозавру рода *Psittacosaurus* из подотряда *Ornithomimidae*.

Пситтакозавры – мелкие динозавры, размер их соответствует размеру крупного варана, но, в отличие от него, они передвигались на задних конечностях. Их зубная система свидетельствовала о том, что это были растительноядные рептилии, обитавшие в зарослях по берегам водоемов. Ископаемым рептилиям около 120 млн. лет, и жили они в мезозойской эре, когда на Земле был теплый и влажный климат.

Несмотря на сенсационный характер открытия, ему почему-то не придали должного значения. Только спустя сорок лет, о нем заговорили, когда в 1995 году в окрестностях д. Шестаково случайно было открыто новое богатейшее местонахождение ископаемых рептилий. Все началось с того, что строители, прокладывая дорогу от Шестаково до Курск-Смоленска, решили ее спрямить и разворотили часть основания горы Крутая Шишка. В обнажившихся голубовато-зеленоватых глинах обнаружили многочисленные кости диких животных. Специалисты определили, что в районе

Шестаково находятся мощные слои костных останков древних животных, причем другого такого цельносkeletalного захоронения динозавров в России нет. На Шестаковское местонахождение динозавров самое серьезное внимание обратили палеонтологи из Палеонтологического института РАН. Между областным Департаментом культуры и Палеонтологическим институтом РАН был заключен взаимовыгодный договор о сотрудничестве, предусматривающий проведение совместных экспедиций в район Шестаково. Шестаковский яр получил условное наименование – «Шестаково-1», а район горы Крутая Шишка – «Шестаково-2». Первые же находки в Шестаково-2 показали, что к ранее обнаруженным трем разновидностям пситтакозавров добавилось еще шесть видов динозавров, хищные крокодилообразные рептилии, черепахи и рыбы. Перед палеонтологами открывались безграничные перспективы новых интереснейших открытий. Однако сказалась экономическая ситуация в стране (отсутствие финансирования), и с 1999 года палеонтологические исследования уже не проводились.

Таким образом, палеонтологические сокровища района Шестаково убедительно доказывают, что это место следует отнести к разряду особо охраняемых природных территорий. Уникальность этого места не исчерпывается только одними палеонтологическими достопримечательностями.

Недалеко от д. Шестаково, в 9 километрах вверх по течению Кии, на ее берегу находится д. Кураково. Между двумя этими деревнями простирается обширная пойма с «Шестаковскими болотами». Это интереснейшее место ждет своего всестороннего изучения.

Начиная с 1999 года, в Кураково проводилась учебная полевая практика со студентами 2-го курса биологического факультета Кемеровского государственного университета. Не располагая достаточной компетентностью и возможностями для проведения серьезных исследований шестаковского феномена, ограниченные во времени и средствах, занимаясь только ботаникой и зоологией, студенты под руководством преподавателей сделали много описаний и открытий, которые свидетельствуют лишний раз в пользу предложения о выделении этой местности в категорию особо охраняемых природных территорий.

В Кии обитает уникальное позвоночное – сибирская ручьевая минога (*Lampetra japonica* Kessleri), чрезвычайно редко встречающаяся в других реках Кемеровской области. Местные жители используют личинок (пескороек) миног в качестве наживки при ловле хищных рыб, а сама минога для Кии местами может считаться обычной.

Район Шестаково-Кураково считается рыбным, причем основной улов приходится не на самую Кию, а на многочисленные озера ее поймы. Местные жители всерьез отмечают праздник – день рыбака.

Кия характеризуется уникальной ихтиофауной, в которой значатся – представитель семейства хариусовых – сибирский хариус (*Thymallus arcticus*) и представители семейства лососевых, – таймень (*Hucho taimen*), ленок (*Brachymystax lenok*) и нельма (*Stenodus leucichthys nelma*). Хариус, таймень и ленок являются туводными рыбами, а нельма – проходная. В течение многих лет отмечается стабильное сокращение численности нельмы.

Следует отметить, что только в районе Шестаково-Кураково (Верх-Чебулинский район) и далее на восток по равнинной части Тисульского района простирается ареал сибирского углозуба (*Hynobius keyserlingi*), который является здесь обычным видом и совершенно отсутствует на всей другой территории Кемеровской области.

Многочисленные озера с их хорошими защитными условиями и кормовой базой, расположенные в зоне Шестаковских болот, привлекали во время весенне-осенних миграций серых журавлей, лебедей, гусей, уток, куликов и других птиц, часть которых оставались на гнездовье. Многие виды этих птиц занесены в Красную книгу России. С постройкой дороги и открытием автобусного сообщения Мариинск-Кураково, когда уникальный район стал доступен каждому, фактор беспокойства и браконьерство оказали свое отрицательное воздействие на птиц. С предложением о выделении данного района в заповедную территорию и организации на ней орнитологического госзаказника выступала в свое время проф. Т. Н. Гагина (1995).

Речной бобр (*Castor fiber*) в районе Кураково освоил все мало-мальски подходящие водоемы, вплоть до окраин самой деревни. Местные жители считают бобров чуть ли не национальным бедствием и не знают как от них избавиться. Благодаря своей жизнедеятельности, эти звери подняли уровень воды в заселенных водоемах, что привело из-за переувлажнения к засыханию древесно-кустарниковой растительности.

Бобры проникли в район Кураково со стороны Кожуха, куда они были интродуцированы (завезены). На новом месте эти звери акклиматизировались и натурализовались (размножились и расселились) благодаря отличной работе местного егеря.

В этом же районе довольно многочисленны длиннохвостые суслики (*Spermophilus undulatus*), которые имеют мозаичное распространение, заселяя небольшими колониями выгоны, участки луговой степи и другие открытые пространства, но избегают возделываемых полей и сплошных лесных насаждений. Здесь длиннохвостый суслик викарирует с краснощеким сусликом (*Spermophilus erythrogenys*). Последний был широко распространен по лесной и лесостепной зонам Кемеровской области, однако в 80 – 90-е годы прошлого столетия численность его упала почти до нулевой и в настоящее время постепенно восстанавливается.

В Шестаковских болотах среди окраинных кочкарников в 1999 году была отловлена темнотелая бурозубка (*Sorex daphnoides*) – редчайший

вид для фауны насекомоядных млекопитающих Кемеровской области.

Много интересного в окрестностях Кураково найдут для себя геологи и географы. Неподалеку от Кураково, на левом берегу Кии, находится жерло старого, давно потухшего вулкана, который местные жители называют Бухтай. Примечательно, что на крохотной площадке вершины вулкана и его склонах находятся 2 совершенно отличительные растительные ассоциации: на южной части – скудная каменистая степь, а на севере – пышная луговая степь. На правом берегу Кии, в нескольких километрах от Кураково, выше по течению реки расположена целая группа потухших вулканов под общим названием Кондовый Бухтай, представляющая определенный интерес для геологов, географов и краеведов.

Не один десяток лет Шестаковский яр является объектом серьезных археологических раскопок, проводимых учеными кафедры археологии Кемеровского государственного университета. Здесь находится более двух десятков археологических памятников: поселения древних жителей Сибири, их ритуальные курганы и могильники. По пластам Шестаковского яра, по мнению ученых-археологов акад. А. И. Мартынова и проф. А. М. Кулемзина, можно изучать историю древних людей от каменного века до раннего средневековья. Много ценнейших материалов дал археологической науке Шестаковский яр и конца исследованиям не видно.

Шестаковский яр с его археологическими и палеонтологическими сокровищами с самого начала серьезных раскопок был приписан к музею-заповеднику «Томская писаница» со всеми вытекающими отсюда последствиями. Однако огромная территориальная разобщенность, отсутствие надлежащей охраны и множество других изъянов, делают эту уникальную территорию, особенно Шестаково-2, очень уязвимой со стороны браконьеров и просто любителей древностей.

Уже одно уникальное сочетание археологических и палеонтологических сокровищ в одном месте наводит на мысль о проведении здесь комплексных исследований и об объявлении самого места особо охраняемой природной территорией.

Мысль о выделении вокруг Шестаково заповедной зоны со своим особым статусом, чтобы это место не было потеряно для современной и будущей науки, не оригинальна и не нова. Ее высказывали академик А. И. Мартынов, профессор А. М. Кулемзин, профессор Т. Н. Гагина, доцент Ю. С. Калягин, доцент Г. В. Ефремова, профессор Н. В. Скалон, доцент А. Г. Егоров и многие другие.

Учитывая то, что в Кемеровской области нет собственных палеонтологов и отсутствует база для их подготовки, между областным Департаментом культуры и Палеонтологическим институтом РАН планировалось заключение соглашения о создании в будущем в Кемерово филиала лаборатории института при музее-заповеднике «Томская писаница», на базе которой и будет осуществляться под-

готовка специалистов-палеонтологов. Базирование филиала лаборатории первоначально планировалось, но все это не было реализовано.

Ценность палеонтологических сокровищ Шестаковского яра давно определили томичи, новосибирцы и москвичи, которые, поработав в Шестаково, увезли с собой бесценный, богатейший палеонтологический материал. Во избежание его потерь и для создания собственного палеонтологического центра, необходимо в ближайшем будущем объявить о выделении новой, особо охраняемой, природной территории в Кемеровской области с центром в д. Шестаково и с названием «Шестаковский палеонтологический и археологический природный государственный заказник» (рабочее название) (Калягин, Ефремова, 2002, 2003; Калягин, Ефремова, Баранов, Зубко, 2005).

Границы заповедной зоны должны быть расширены и простираются далеко за пределы Шестаковского яра. Предлагается включить в заповедную территорию на севере – долину речки Серты близ деревень Усть-Серта и Курск-Смоленск, далее сам Шестаковский яр, знаменитые Шестаковские болота, на юге – д. Кураково и ее окрестности. Западная граница будет проходить по реке Кие, а на востоке границу следует определить по холмам, представляющим собой берега древней пресноводной лагуны мелового периода мезозойской эры, где, скорее всего, залегают палеонтологические сокровища, не уступающие по своей значимости таковым в Шестаково-2.

Определение границ будущей охраняемой территории обосновано вышеизложенным обзором, несмотря на то, что в него не были включены ботанические материалы и данные по беспозвоночным животным, которые наверняка содержат массу аргументов в пользу этих границ.

В резолюции межрегиональной научно-практической конференции, посвященной пятилетию организации Тигирекского заповедника (Барнаул, 2005 г.), на которой были представлены материалы о выделении новой, особо охраняемой, природной территории в Кемеровской области (Калягин, Ефремова, Баранов, Зубко, 2005), говорится: «Рекомендовать администрации Кемеровской области рассмотреть вопрос об организации особо охраняемой природной территории со статусом заказника в Верх-Чебулинском районе близ д. Шестаково с целью сохранения для науки цен-

нейших палеонтологических и археологических материалов».

Проблема организации Шестаковского палеонтологического и археологического природного государственного заказника в Кемеровской области, как особо охраняемой природной территории, должна быть решена.

Литература

1. Гагина, Т. Н. Об организации орнитологического заказника в Кузбассе // Тез. докл. V конф. орнитологов Сибири. – Барнаул, 1995. – С. 13 – 14.
2. Горные экосистемы Южной Сибири: изучение, охрана и рациональное природопользование: резолюция межрегиональной науч.-практич. конф., посв. 5-летию организации Тигирекского заповедника. – Степной бюллетень, 2005. – № 18. – С. 54 – 55.
3. Калягин, Ю. С. К вопросу о выделении новой особо охраняемой территории в Кемеровской области // Особо охраняемые территории Алтайского края и сопредельных регионов, тактика сохранения видового разнообразия и генофонда: V Региональная науч.-практич. конф., 18-19 сентября 2002 г. / Ю. С. Калягин, Г. В. Ефремова. – Барнаул, 2002. – С. 29 – 30.
4. Калягин, Ю. С. О необходимости выделения новой особо охраняемой территории в Кемеровской области / Ю. С. Калягин, Г. В. Ефремова // Заповедное дело России: принципы, проблемы, приоритеты: мат. Междунар. науч. конф., посв. 75-летию Жигулевского гос. природн. заповедника им. И. И. Сапрыгина (Жигулевск, Бахилова Поляна, 8 сентября 2003 г.). – Бахилова Поляна, 2003. – Т. 2. – С. 477 – 479.
5. Калягин, Ю. С. Проблема выделения новой, особо охраняемой, территории в Кемеровской области / Ю. С. Калягин, Г. В. Ефремова, Е. Н. Баранов, К. С. Зубко // Горные экосистемы Южной Сибири: изучение, охрана и рациональное природопользование: мат. I Межрегиональной науч.-практич. конф., посвящ. 5-летию организации Тигирекского заповедника. – Барнаул: Алтайские страницы, 2005. – Вып. 1. – С. 45 – 47.
6. Скалон, Н. В. К вопросу создания региональных систем сохранения биологического разнообразия (на примере Кузбасса) / Н. В. Скалон, А. Г. Егоров // Современные проблемы науки и образования. – М.: ИД «Академия естествознания», 2006. – № 6. – С. 9 – 12.

УДК 93(470.4) 297

МУСУЛЬМАНЕ СРЕДНЕГО ПОВОЛЖЬЯ В 1940 – 1980-х гг.: СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ

Л. А. Королева, А. А. Королев

Среднее Поволжье, которое включает Татарстан, Самарскую (Куйбышевскую), Пензенскую и Ульяновскую области, относится к регионам традиционного проживания татарского населения. Та-

тары являются самой крупной мусульманской нацией России.

В советский период истории мусульманский культ в Татарской АССР исповедовало около 45 – 52 % населения, и он являлся основным. В Пен-

зенской, Ульяновской, Самарской (Куйбышевской) областях ислам был второй по численности религией после православия: в Ульяновском регионе татары составляли около 12 % всего населения региона; в Пензенском крае – 5,4%; в Самарской (Куйбышевской) области татары среди национальных меньшинств губернии были третьими после чувашей и мордвы и составляли около 3,5 % всего населения.

Контингент верующих-мусульман был представлен мужчинами и женщинами пожилого и преклонного возраста – от 55 лет и старше, главным образом, крестьянами-колхозниками. Уполномоченный Совета по Пензенской области С. Д. Горбачев отмечал, что «другие слои населения (кустарь-ремесленники, рабочие и интеллигенция) стоят от религиозности как бы в стороне» [1]. Уполномоченному Совету по делам религиозных культов по Татарской АССР постоянно докладывали представители власти с мест: «Религиозные обряды среди татарского населения соблюдают преимущественно старики и старухи, а татарская молодежь подавляющим большинством религиозные обряды не соблюдает» [2]. По сведениям уполномоченного Совета по Ульяновской области С. М. Агафонова, около 70 % мусульман составляли верующие мужчины старше 60 лет [3].

Именно верующие мусульмане мужского пола преклонного возраста, сельчане, являлись главными «проводниками» веры. Верующий с. Татарский Шелдаис Пензенской области 80-летний И. Уразгильдяев подчеркивал: «Если мы, старики, не требовали бы от своих младших членов семьи, не настаивали бы на соблюдении религиозных обрядов, последние бы совсем не выполнялись. ...Многие наши молодые колхозники не знали бы времени празднования религиозных праздников, если бы мы, старики, не напоминали бы им об этом» [4]. Секретарь сельсовета с. Большой Труев Пензенской области З. Аббясова честно говорила в беседе с уполномоченным Советом по делам религиозных культов по Пензенской области: «Мы, молодежь, не знаем, когда бывают религиозные праздники, но старшие члены семьи стараются напомнить нам об этом». При разборе зданий мечети в 1946 г. в с. Алеев Пензенской области имели место столкновения верующих-стариков с рабочими, разбиравшими постройки, старики кричали и бросали в рабочих камни [5].

В послевоенные годы отмечалось оживление в деятельности верующих мусульман, что было обусловлено либерализацией государственно-церковных отношений в целом в годы Великой Отечественной войны. Уполномоченный Совета по делам религиозных культов по Пензенской области С. Д. Горбачев подчеркивал: «В деятельности мусульманского духовенства и религиозных обществ ... необходимо отметить некоторое их оживление и активизацию в области расширения своего влияния на окружающее население» [6]. Уполномоченные с мест верно определяли, что практика местных мусульманских общин «направлена, главным обра-

зом, на поддержание религиозных устоев, на регулярное отправление молитвенных собраний, на выполнение всех религиозных обрядов населением, на сбор денежных средств для поддержания в порядке молитвенного здания, на большее вовлечение населения в число верующих и особенно молодежи» [7]. И необходимо отметить, что мусульманские объединения в решении поставленных задач добились значительных успехов. В послевоенный период около 15 – 20 % от всех посещавших мечеть составляли демобилизованные. «Прибывшие из армии более молодые возрасты населения, традиционно соблюдая свое уважение к старшим, и под влиянием их начали посещать мечети», – отмечал уполномоченный Совета по делам религиозных культов по Пензенской области [8]. Под возрастание количества верующих, увеличение жертвоприношений и различного рода финансовых пожертвований после войны была подведена своего рода «идеологическая база» – отдать долг Аллаху, который хранил и помогал верным последователям веры в лихую годину. Посещение демобилизованными мечетей значительно укрепляло авторитет веры и привлекало в храмы молодежь. Данная практика была вскоре прекращена уполномоченными на местах, поскольку все это способствовало значительному подъему религиозности татарского населения.

Результаты социологического исследования, проведенного лабораторией Казанского государственного университета и казанским опорным пунктом Института научного атеизма АОН при ЦК КПСС (г. Казань) в середине 1960-х гг., убедительно доказывают решающее влияние семейного воспитания на религиозность людей. На вопрос: «По какой причине вы стали верующим?» – 75 % опрошенных мужчин ответили, что главную роль сыграло воздействие родителей, родственников; аналогично ответили на данный вопрос 80 % женщин-мусульманок [9].

Тенденция преобладания граждан преклонного возраста среди верующих нашла свое отражение и в составе мечетных «двадцаток». Подавляющее количество членов «двадцаток» являлись малограмотными людьми, с образованием в пределах 4 классов, не судимые ранее, получавшие пенсию, имевшие различные правительственные награды, т. е. люди достаточно уважаемые. В середине 1970-х гг. в «двадцатки» мечетей Пензенской области входило 185 мужчин, из которых 175, т. е. 95 % были в возрасте старше 60 лет [10].

Женщины-татарки по религиозным убеждениям уклонялись от посещения кино, собраний, концертов и т. д. По мнению уполномоченного Совета по Пензенской области, «феодално-байские» обычаи в отношении женщин были очень сильны: «Родители запрещали своим дочерям не только ходить в клуб, участвовать в художественной самодеятельности и выполнять общественные поручения, но даже не разрешают выходить одной вечером из дома на улицу, ходить к соседям и своим подругам. Родители разрешают только сходить

вечером на девичьи деревенские посиделки, однако и в этом случае девушку от дома до посиделок и по возвращении домой обязательно сопровождают ее мать или кто-то из ее взрослых родственников» [11]. Даже в середине 1960-х гг. в сельской местности Пензенского региона отмечались случаи, «когда замуж родители выдают свою дочь за молодого человека, которого она и в глаза не видела, и не была до этого знакома, а следовательно, вопреки ее желанию» [12]. Как правило, девушки по окончании школы выбывали из комсомола.

На местах в 1960-е гг. отмечалась тенденция более активного участия молодежи в праздничных молениях. В дни особо почитавшихся религиозных праздников в сельской местности Пензенской и Ульяновской областей наблюдалось посещение мечетей молодыми людьми в возрасте от 17 до 35 лет; среди молившихся молодежь составляла до 20 % [13]. Молодые люди, как беспартийные, так и комсомолцы, и коммунисты, под влиянием авторитета старших родственников и односельчан участвовали в молениях и старались исполнять установленные обряды. С детства верующему внушалось, что мусульманин прежде всего должен исполнять обязанности, которые Аллах предписал человеку, т. е. совершать намаз, соблюдать пост и т. д. В 1966 г. в Казанской мечети на гайд-намазе среди верующих около 20 % составляла молодежь, в Чистопольской мечети количество молодых людей среди молившихся доходило до 30 % [14]; на молении в праздник «Ураза-байрам» в мечетях с. Индерки и Демино Пензенской области присутствовало по 100 мужчин в возрасте до 30 лет; с. Кочалейке и Кобылкино Каменского района Пензенской области были зафиксированы даже подростки [15]. Несмотря на все «победоносные» сводки о снижении уровня религиозности, особо конъюнктурными в данном отношении были сведения из Татарской АССР, сам уполномоченный Совета по делам религий при Совете Министров по Татарской АССР И. А. Михалев вынужден был констатировать в информационной сводке «О влиянии религии на детей и молодежь» (для служебного пользования), что «только по трем видам обрядов: крещение (наречение имени), венчание (никах), отпевание умерших за 1980 г. в контакт со служителями культов вступало не менее 76 тыс. чел.», имея в виду молодых людей [16]. Уполномоченный Совета по делам религий по Ульяновской области С. М. Агафонов констатировал в отчетах, что в праздничные дни в мечети г. Ульяновска в конце службы дети 6 – 8 лет собирали денежные подаяния от верующих [17].

Семья, продолжение потомства трактовались как фундаментальные ценности ислама. У мусульманина, согласно религиозным канонам, должна быть многочисленная семья, освященная религией и обычаями. В продолжении потомства видится продолжение веры и жизни. Татарские семьи в сельской местности Средне-волжского региона

были многодетны. Тем не менее уполномоченный Совета по делам религий по Пензенской области для себя объяснял это следующим образом: «Многие татарские семьи многодетны только потому, что в этих семьях женщине-татарке по национальным и религиозным обычаям фактически препятствуют использовать данное ей законом право самой решать, нужно ли ей иметь ребенка или прервать беременность» [18]. Средняя величина татарской семьи Поволжья в период 1970 – 1980-х гг. составляла 4–3,7 человека, «значительно отличаясь по величине от семей коренных народов Средней Азии (средний размер 5,7 – 6,6 человека) и несколько превышая семью народов западноевропейской части бывшего СССР (3 – 3,3 человека)» [19].

Мусульманские семьи сравнительно стабильны. Так, уровень разводов в Татарстане в среднем в 1,5–2 раза ниже, чем в среднем в Российской Федерации, на Украине, в Прибалтике. «В наибольшей степени традиционные установки на недопустимость разводов присущи представителям старшего поколения. Фактором, скрепляющим семейно-брачные отношения, является и тесная родственная связь» [20].

Несмотря на предписания ислама и в отличие от других мусульманских народов СССР, ранние браки не были характерны для мусульман Средне-волжского региона. Более того, татары в целом вступали в брак позже остальных народов Поволжья [21]. Татары Среднего Поволжья однозначно выступали за моногамный брак в соответствии с советским законодательством.

Как следствие, татарское население в Поволжье, в отличие от других национальных общностей, стабильно увеличивалось на протяжении всего исследуемого периода. Среди татар рождаемость была в 1,4 раза выше, чем среди русских [22]. В результате динамика национального состава регионов Среднего Поволжья в 1970 – 2000-х гг. менялась следующим образом (по данным переписей населения в процентах от общей численности населения) [23] (табл. 1).

Таким образом, в Среднем Поволжье, которое относится к регионам традиционного влияния ислама, уровень религиозности заметно выше среднего. Контингент мусульман Среднего Поволжья был представлен людьми всех возрастных групп, но в основном преклонных лет, проживавших в сельской местности, занятых в сельскохозяйственном производстве. Именно граждане-пенсионеры мужского пола выступали наиболее активными проводниками веры в Аллаха. В сельской местности религиозность мусульман была выражена значительно по сравнению с городом. В послевоенный период наблюдался приток верующих за счет демобилизованных солдат.

Таблица 1

Динамика национального состава регионов Среднего Поволжья

Годы	Нации	Татарская АССР	Ульяновская область	Куйбышевская (Самарская) область	Пензенская область
1970	Татары	49.07	9.99	3.41	4.87
	Русские	42.43	76.01	82.76	86.17
1979	Татары	47.65	10.63	3.35	5.18
	Русские	44.00	74.82	83.64	86.48
1989	Татары	48.48	11.39	3.53	5.40
	Русские	43.26	72.83	83.37	86.15
2002	Татары	52.92	12.20	3.95	5.97
	Русские	39.49	72.65	83.60	86.35

Женщины-татарки, по положениям Корана, принимали минимальное участие в общественной жизни своих населенных пунктов. По окончании школы девушки-татарки, как правило, прекращали свое членство в комсомольских организациях.

Применительно к Среднему Поволжью объективно подходит характеристика уполномоченного Совета по делам религиозных культов по Пензенской области С.С. Попова: «... Религиозным движением охвачено более 50 % всех мусульманских населенных пунктов. В отношении роста религиозного движения среди мусульман можно сказать, что он, видимо, еще будет...» [24]. Ценности ислама отвечали обыденным запросам верующих и в принципе способствовали укреплению семьи, ведению здорового образа жизни, формированию трудолюбия и т. д. Татарское население Среднего Поволжья стабильно возрастало и, как следствие, не уменьшалось и количество мусульман-верующих.

Литература

1. Государственный архив Пензенской области (ГАПО) Ф. 2392. Оп. 1. Д. 5. Л. 26.
2. Национальный архив Республики Татарстан (НА РТ) Ф. Р – 872. Оп. 1. Д. 4. Л. 28.
3. Государственный архив Ульяновской области (ГАУО) Ф. Р – 3705. Оп. 1. Д. 84. Л. 14.
4. ГАПО Ф. 148. Оп. 1. Д. 4617. Л. 103.
5. ГАПО Ф. 2392. Оп. 1. Д. 41. Л. 5.
6. ГАПО Ф. 2392. Оп. 1. Д. 1. Л. 104.
7. ГАПО Ф. 2392. Оп. 1. Д. 97. Л. 1.
8. ГАПО Ф. 2392. Оп. 1. Д. 1. Л. 108.
9. Мавлютов, Р. Р. Ислам. – М.: Политиздат, 1969. – С. 152 – 153.
10. ГАПО Ф. 148. Оп. 1. Д. 4617. Л. 103.
11. ГАПО Ф. 2392. Оп. 1. Д. 49. Л. 412.
12. ГАПО Ф. 2392. Оп. 1. Д. 49. Л. 419.
13. ГАПО Ф. 2392. Оп. 1. Д. 1. Л. 52, 108, 162; ГАУО Ф. Р – 3705. Оп. 1. Д. 96. Л. 188.
14. НА РТ Ф. Р – 873. Оп. 1. Д. 11. Л. 212.
15. ГАПО Ф. 2392. Оп. 1. Д. 49. Л. 412.
16. НА РТ Ф. Р – 873. Оп. 1. Д. 105. Л. 40.
17. ГАУО Ф. Р – 3705. Оп. 1. Д. 96. Л. 188.
18. ГАПО Ф. 2392. Оп. 1. Д. 46. Л. 281.
19. Численность и состав населения СССР: по данным Всесоюзной переписи 1979 г. – М., 1984. – С. 288 – 321.
20. Татары. – М.: Наука, 2001. – С. 339.
21. Зорин, Н. В. Русская свадьба в Среднем Поволжье / Н. В. Зорин. – Казань, 1981. – С. 37 – 38; Козлов, В. И. Динамика численности населения / В. И. Козлов. – М., 1969. – С. 122.
22. Татары. – М.: Наука, 2001. – С. 507.
23. Сост. по: Итоги Всесоюзной переписи населения 1959 года. РСФСР. – М.: Госстатиздат, 1963; Итоги Всесоюзной переписи населения 1970 года, т. 1 – 7. – М.: Статистика, 1972 – 1974; Итоги Всесоюзной переписи населения 1970 года: стат. сб.: в 10 т. / Гос. ком. СССР по статистике. Информ.-изд. центр. – М., 1990; Население СССР (численность, состав и движение населения). 1973 год. Статистический сборник. – М.: Статистика, 1975; Основные итоги Всероссийской переписи населения 2002 года. – М., Госкомстат, 2003. <http://www.gks.ru>; Пензенская область в цифрах и фактах. – Саратов: Приволжское кн. изд-во (Пенз. отд-ние), 1987. – С. 6.
24. ГАПО Ф. 2392. Оп. 1. Д. 1. Л. 51.

МАТЕМАТИКА

УДК 517.95

ОБ УСТАНОВИВШЕМСЯ ТЕЧЕНИИ СМЕСИ ВЯЗКИХ НЕСЖИМАЕМЫХ ЖИДКОСТЕЙ

Н. А. Кучер, Д. А. Прокудин

В работе изучается модель, описывающая установившееся движение двухкомпонентной смеси вязких несжимаемых жидкостей в цилиндрических трубах.

В настоящее время имеется большое количество различных моделей для описания многокомпонентных смесей жидкостей или газов, все они являются весьма сложными как с теоретической точки зрения, так и в отношении использования для решения конкретных задач. По этим причинам ни одна из них не стала общепринятой.

При построении замкнутой системы уравнений многокомпонентной смеси используются уравнения неразрывности для составляющих смеси:

$$\frac{\partial \rho_i}{\partial t} + \operatorname{div}(\rho_i \vec{u}^{(i)}) = h_i, \quad i = 1, \dots, N, \quad (1)$$

где ρ_i – плотность, $\vec{u}^{(i)}$ – скорость i -ой составляющей смеси. При этом $h_i \neq 0$, если различные компоненты могут обмениваться между собой массой в результате процессов смешения, ионизации, химических реакций и т. п.

Что касается уравнений сохранения импульса, то один из способов их построения заключается в том, что формулируются законы сохранения импульса для каждой составляющей смеси:

$$\rho_i \left[\frac{\partial \vec{u}^{(i)}}{\partial t} + (\vec{u}^{(i)} \nabla) \vec{u}^{(i)} \right] = \operatorname{div} P^{(i)} + \rho_i \vec{f}^{(i)} + \vec{I}^{(i)}, \quad i = 1, \dots, N. \quad (2)$$

Здесь $P^{(i)}$ – тензор напряжений, $\vec{f}^{(i)}$ – вектор массовых сил, $\vec{I}^{(i)}$ – члены, учитывающие обмен импульсом между различными составляющими для i -ой компоненты смеси. Функции $\vec{I}^{(i)}$ обычно считаются пропорциональными разности скоростей $\vec{u}^{(i)} - \vec{u}^{(j)}$, причем коэффициенты пропорциональности определяются различными авторами по-разному, и единства в определении $\vec{I}^{(i)}$, а также $P^{(i)}$, в настоящее время нет.

Актуальность математических исследований уравнений (1) – (2) основывается на разнообразии их приложений, стимулируется потребностями развития промышленных технологий. Результаты

и методы, разрабатываемые при изучении проблем механики сплошных сред, имеют свое место в теории дифференциальных уравнений и соответственно, представляют самостоятельный научный интерес. Исследования корректности указанных задач способствуют разработке вычислительных методов для их решения.

В данной статье мы рассмотрим модель, которая описывает установившееся течение двухкомпонентной ($N = 2$) (с математической точки зрения смеси с N компонентами ($N > 2$), могут быть рассмотрены аналогично случаю с ($N = 2$) смеси вязких несжимаемых ($\rho_i = \text{const} > 0$, $i = 1, 2$) жидкостей в длинной цилиндрической трубе. Будем считать рассматриваемую смесь изотермической (с постоянной температурой) и не будем брать в расчет химические реакции ($h_i = 0$).

Определим в (2) для $i = 1, 2$ [1], [2]:

$$P^{(i)} = \sigma^{(i)} - p_i I, \\ \sigma^{(i)} = 2\mu_{i1} D(\vec{u}^{(i)}) + 2\mu_{i2} D(\vec{u}^{(2)}) + \lambda_{i1} \operatorname{div} \vec{u}^{(i)} I + \lambda_{i2} \operatorname{div} \vec{u}^{(2)} I,$$

$$\vec{I}^{(i)} = (-1)^{i+1} a (\vec{u}^{(2)} - \vec{u}^{(i)}), \quad a = \text{const} > 0 \quad (3)$$

с постоянными коэффициентами вязкости μ_{ik} , λ_{ik} , такими, что

$$\mu_{11} > 0, \quad \mu_{22} > 0, \quad 2\mu_{11} + \lambda_{11} > 0, \quad 2\mu_{22} + \lambda_{22} > 0, \\ 4\mu_{11}\mu_{22} - (\mu_{12} + \mu_{21})^2 > 0, \\ 4(2\mu_{11} + \lambda_{11})(2\mu_{22} + \lambda_{22}) - \\ - (2\mu_{12} + \lambda_{12} + 2\mu_{21} + \lambda_{21})^2 > 0. \quad (4)$$

Здесь $\sigma^{(i)}$ – вязкая часть тензора напряжений, D – тензор скоростей деформаций

$$D(\vec{\omega}) = \frac{1}{2} (\nabla \vec{\omega} + (\nabla \vec{\omega})^T), \quad p_i - \text{давление } i\text{-ой составляющей смеси.}$$

Выберем декартовы оси координат так, чтобы ось z была направлена по оси трубы. Обозначим через Σ поперечное сечение трубы плоскостью xy , которое представляет собой круг радиуса R , и через C контур, ограничивающий Σ (рис. 1) будем искать решения уравнений движения, предполагая, что линии тока – прямые, параллельные оси z , иначе говоря, примем, что $u_i^{(i)} = u_z^{(i)} = 0$, $u_3^{(i)} \neq 0$, $i = 1, 2$.

¹ Здесь и далее никакого суммирования по повторяющимся индексам не производится, если не оговорено противное.

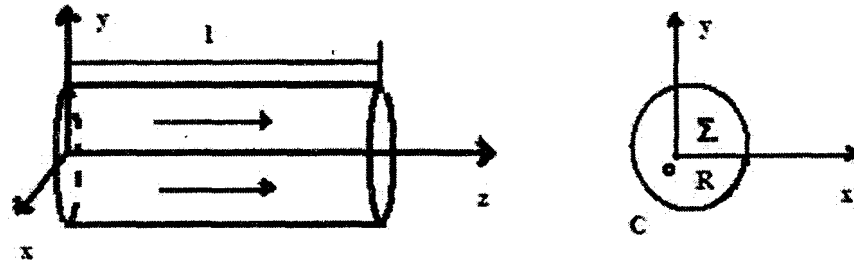


Рис. 1. К течению смеси вязких жидкостей в цилиндрической трубе

В этом случае система уравнений (1) – (2) существенно упрощается и принимает следующий вид:

$$\frac{\partial u_3^{(i)}}{\partial z} = 0, \quad i = 1, 2, \quad (5)$$

$$\frac{\partial p_i}{\partial x} = \frac{\partial p_i}{\partial y} = 0, \quad i = 1, 2, \quad (6)$$

$$\begin{aligned} & -\frac{\partial p_i}{\partial z} + \mu_{i1} \left(\frac{\partial^2 u_3^{(1)}}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 u_3^{(1)}}{\partial y^2} \right) + \\ & + \mu_{i2} \left(\frac{\partial^2 u_3^{(2)}}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 u_3^{(2)}}{\partial y^2} \right) + \\ & + (-1)^{i+1} a \cdot (u_3^{(2)} - u_3^{(1)}) = 0, \quad i = 1, 2. \end{aligned} \quad (7)$$

Из (5) и (6) непосредственно вытекает, что

$$u_3^{(i)} = u_3^{(i)}(x, y), \quad i = 1, 2 \quad (8)$$

$$\text{и } p_i = p_i(z), \quad i = 1, 2. \quad (9)$$

Ясно, что равенство (7) может иметь место только тогда, когда обе части уравнения:

$$\begin{aligned} & \frac{\partial p_i}{\partial z} = \mu_{i1} \left(\frac{\partial^2 u_3^{(1)}}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 u_3^{(1)}}{\partial y^2} \right) + \\ & + \mu_{i2} \left(\frac{\partial^2 u_3^{(2)}}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 u_3^{(2)}}{\partial y^2} \right) + \\ & + (-1)^{i+1} a \cdot (u_3^{(2)} - u_3^{(1)}), \quad i = 1, 2 \end{aligned}$$

являются постоянной величиной.

Обозначив $\frac{\partial p_i}{\partial z}$ через $-k_i$, будем иметь:

$$p_i = -k_i z + C_i, \quad i = 1, 2. \quad (10)$$

$$\text{Величина } k_i = -\frac{\partial p_i}{\partial z} \quad (11)$$

представляет собой изменение давления вдоль оси трубы для i -ой компоненты смеси, отнесенное к единице длины трубы, и называется перепадом давления вдоль оси трубы i -ой составляющей смеси. Для полного определения вида прямой (10), характеризующей изменение давления вдоль оси

трубы для i -ой компоненты смеси, т. е. для определения перепада k_i и C_i , достаточно задать значения давлений p_i^1 и p_i^2 в каких-либо двух сечениях трубы.

Рассмотрим теперь задачу об определении скорости движения каждой из рассматриваемых компонент смеси жидкостей $u_3^{(1)}$ и $u_3^{(2)}$ в трубе при условии, что перепады давления k_i i -ой составляющей смеси заданы.

Для определения $u_3^{(1)}$ и $u_3^{(2)}$ на основании (7) и (10) имеем следующую систему уравнений:

$$\begin{aligned} & \mu_{i1} \left(\frac{\partial^2 u_3^{(1)}}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 u_3^{(1)}}{\partial y^2} \right) + \\ & \mu_{i2} \left(\frac{\partial^2 u_3^{(2)}}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 u_3^{(2)}}{\partial y^2} \right) + \\ & (-1)^{i+1} a \cdot (u_3^{(2)} - u_3^{(1)}) = -k_i, \quad i = 1, 2, \end{aligned} \quad (12)$$

которую дополним граничными условиями прилипания на контуре C : $u_3^{(i)} = 0$, $i = 1, 2$. (13)

Складывая уравнения (12), получаем следующую задачу: $\Delta w = -(k_1 + k_2)$, $w|_C = 0$, (14)

где $w = (\mu_{11} + \mu_{21}) u_3^{(1)} + (\mu_{12} + \mu_{22}) u_3^{(2)}$,

$\Delta = \frac{\partial^2}{\partial x^2} + \frac{\partial^2}{\partial y^2}$. Эта задача имеет единственное решение, которое выглядит следующим образом:

$$w(x, y) = \frac{k_1 + k_2}{4(\mu_{11} + \mu_{21})} (R^2 - (x^2 + y^2)). \quad (15)$$

Таким образом:

$$\begin{aligned} u_3^{(1)} &= \frac{k_1 + k_2}{4(\mu_{11} + \mu_{21})} (R^2 - (x^2 + y^2)) - \\ & - \frac{\mu_{12} + \mu_{22}}{\mu_{11} + \mu_{21}} u_3^{(2)}. \end{aligned} \quad (16)$$

Далее, подставим (16) во второе уравнение (12) и получим следующую задачу для определения функции $u_3^{(2)}$:

$$\Delta u_3^{(2)} + c_1 u_3^{(2)} = c_2 (R^2 - (x^2 + y^2)) + c_3, \\ u_3^{(2)}|_{x^2+y^2=R^2} = 0, \quad (17)$$

где:

$$c_1 = -a \frac{\mu_{11} + \mu_{12} + \mu_{21} + \mu_{22}}{\mu_{11}\mu_{22} - \mu_{12}\mu_{21}},$$

$$c_2 = -a \frac{k_1 + k_2}{4(\mu_{11}\mu_{22} - \mu_{12}\mu_{21})},$$

$$c_3 = \frac{k_1\mu_{21} - k_2\mu_{11}}{\mu_{11}\mu_{22} - \mu_{12}\mu_{21}}.$$

Из условий (4) вытекает, что постоянная $c_1 < 0$ и, следовательно, задача (17) имеет единственное решение (см. [3]).

Для решения задачи (17) перейдем к полярной системе координат (r, φ) . Введем новые независимые переменные по формулам:

$x = r \cos \varphi$, $y = r \sin \varphi$ и перепишем (17) следующим образом:

$$\frac{\partial^2 u_3^{(2)}}{\partial r^2} + \frac{1}{r} \frac{\partial u_3^{(2)}}{\partial r} + \frac{1}{r^2} \frac{\partial^2 u_3^{(2)}}{\partial \varphi^2} + u_3^{(2)}|_{r=R} = 0. \quad (18)$$

$$+ c_1 u_3^{(2)} = c_2 (R^2 - r^2) + c_3.$$

Будем искать решение задачи (18) в следующем виде:

$$u_3^{(2)}(r, \varphi) = \sum_{n=0}^{\infty} (A_n \cos n\varphi + B_n \sin n\varphi) U_n(r), \quad (19)$$

где A_n и B_n неизвестные постоянные, которые мы определим позже.

Подставив (19) в уравнение (18), получим бесконечное число обыкновенных дифференциальных уравнений Бесселя:

$$r U_0'' + U_0' + c_1 r U_0 = c_2 r (R^2 - r^2) + c_3 r,$$

$$r^2 U_n'' + r U_n' + (c_1 r^2 - n^2) U_n = 0, \quad n = 1, 2, 3, \dots$$

решая которые, находим:

$$U_0(r) = C_0 J_0(\sqrt{c_1} r) + \\ + D_0 Y_0(\sqrt{c_1} r) + \frac{c_1 (c_2 R^2 - c_2 r^2 + c_3) + 4c_2}{c_1^2}, \\ U_n(r) = C_n J_n(\sqrt{c_1} r) + D_n Y_n(\sqrt{c_1} r), \quad n = 1, 2, 3, \dots \quad (20)$$

где $J_n(r)$ и $Y_n(r)$ – бесселевы функции первого и второго рода соответственно (см. [4]). Но так как нас интересуют только регулярные функции, то следует положить $D_n = 0, n = 0, 1, 2, \dots$ (в противном случае в точке $r = 0$ величина U_n обратится в бесконечность).

Таким образом, решение уравнения в (18), удовлетворяющее естественным физическим условиям периодичности (однозначности) и регулярности имеет следующий вид:

$$u_3^{(2)}(r, \varphi) = C_0 J_0(\sqrt{c_1} r) + \\ + \frac{c_1 (c_2 R^2 - c_2 r^2 + c_3) + 4c_2}{c_1^2} + \quad (21)$$

$$+ \sum_{n=1}^{\infty} (A_n' \cos n\varphi + B_n' \sin n\varphi) J_n(\sqrt{c_1} r),$$

$$\text{где } A_n' = A_n C_n, \quad B_n' = B_n C_n.$$

Удовлетворяя граничные условия (18), полу-

$$A_n' = B_n' = 0, \quad n = 1, 2, 3, \dots,$$

$$\text{чим: } C_0 = - \frac{c_1 c_3 + 4c_2}{c_1^2 J_0(\sqrt{c_1} R)}$$

и, следовательно, решение задачи (18) выражается по формуле:

$$u_3^{(2)}(r) = - \frac{c_1 c_3 + 4c_2}{c_1^2 J_0(\sqrt{c_1} R)} J_0(\sqrt{c_1} r) + \\ + \frac{c_1 (c_2 R^2 - c_2 r^2 + c_3) + 4c_2}{c_1^2}. \quad (22)$$

Из формул (22) и (16) находим, что:

$$u_3^{(1)}(r) = \frac{k_1 + k_2}{4(\mu_{11} + \mu_{21})} (R^2 - r^2) - \frac{\mu_{12} + \mu_{22}}{\mu_{11} + \mu_{21}} \left(- \frac{c_1 c_3 + 4c_2}{c_1^2 J_0(\sqrt{c_1} R)} J_0(\sqrt{c_1} r) + \frac{c_1 (c_2 R^2 - c_2 r^2 + c_3) + 4c_2}{c_1^2} \right). \quad (23)$$

Возвращаясь к декартовым координатам, в итоге получим решение задачи (12) – (13):

$$u_3^{(1)}(x, y) = \frac{k_1 + k_2}{4(\mu_{11} + \mu_{21})} (R^2 - (x^2 + y^2)) - \frac{\mu_{12} + \mu_{22}}{\mu_{11} + \mu_{21}} \left(- \frac{c_1 c_3 + 4c_2}{c_1^2 J_0(\sqrt{c_1} R)} J_0(\sqrt{c_1 (x^2 + y^2)}) + \frac{c_1 (c_2 R^2 - c_2 (x^2 + y^2) + c_3) + 4c_2}{c_1^2} \right), \quad (24)$$

$$u_3^{(2)}(x, y) = - \frac{c_1 c_3 + 4c_2}{c_1^2 J_0(\sqrt{c_1} R)} J_0(\sqrt{c_1 (x^2 + y^2)}) + \frac{c_1 (c_2 R^2 - c_2 (x^2 + y^2) + c_3) + 4c_2}{c_1^2}. \quad (25)$$

Заметим, что если в уравнениях (2) мы не будем брать в расчет слагаемые, отвечающие за обмен импульсом между различными составляющи-

ми рассматриваемой смеси жидкостей (т. е. слагаемые $(-1)^{i+1} a \cdot (u_3^{(2)} - u_3^{(1)})$, $i = 1, 2$), то решение

задачи (12)-(13) также единственно и имеет следующий вид:

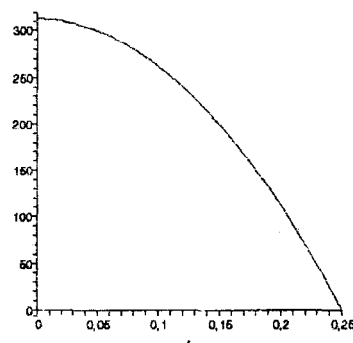
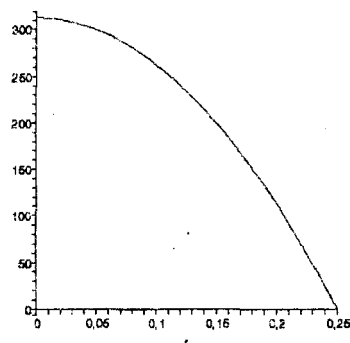
$$u_3^{(1)}(x, y) = \frac{k_1 \mu_{22} - k_2 \mu_{21}}{4(\mu_{11} \mu_{22} - \mu_{12} \mu_{21})} (R^2 - (x^2 + y^2)), \quad (26)$$

$$u_3^{(2)}(x, y) = \frac{k_2 \mu_{11} - k_1 \mu_{21}}{4(\mu_{11} \mu_{22} - \mu_{12} \mu_{21})} (R^2 - (x^2 + y^2)). \quad (27)$$

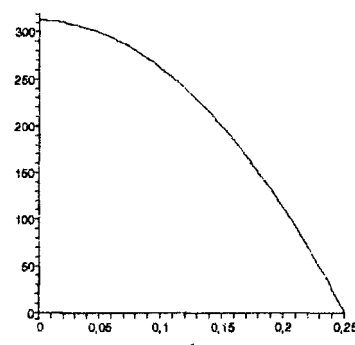
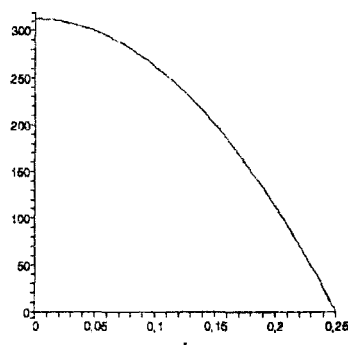
Проведем сравнительный анализ результатов доставляемых предложенной моделью смеси и классической моделью, описывающей течение вязкой несжимаемой жидкости в цилиндрической трубе.

Предположим, что обе компоненты смеси физически неразличимы и их движение в трубе происходит при одинаковых перепадах давлений. В соответствии с этим зададим значения коэффициентов вязкости $\mu_{11} = 0.01$, $\mu_{12} = 0$, $\mu_{21} = 0$, $\mu_{22} = 0.01$; значения перепадов давлений — $k_1 = 200$, $k_2 = 200$;

радиус трубы — $R = 0.25$; $a = 3$. Ясно, что картина движения такой смеси ничем не должна отличаться от течения вязкой несжимаемой жидкости с теми же свойствами. Убедимся в этом, построив графики функций $u_3^{(1)}(r)$, $\tilde{u}_3^{(1)}(r)$ соответственно:



и $u_3^{(2)}(r)$, $\tilde{u}_3^{(2)}(r)$ соответственно



Из данных графиков видно, что решения рассматриваемой задачи совпадают:

$$\max_{0 < r < R} |u_3^{(1)}(r) - \tilde{u}_3^{(1)}(r)| = 0,$$

$$\max_{0 < r < R} |u_3^{(2)}(r) - \tilde{u}_3^{(2)}(r)| = 0,$$

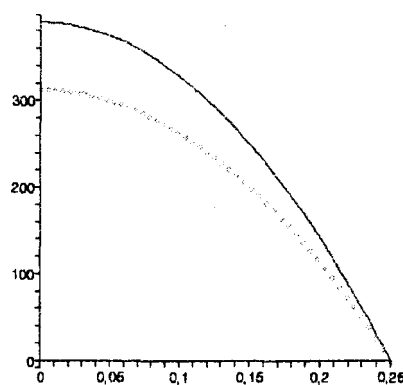
$$\max_{0 < r < R} |u_3^{(1)}(r) - u_3^{(2)}(r)| = 0,$$

$$\max_{0 < r < R} |\tilde{u}_3^{(1)}(r) - \tilde{u}_3^{(2)}(r)| = 0, \quad \text{что соответствует}$$

действительности. Очевидно, что никакого обмена импульсом между составляющими такой смеси в этом случае не происходит.

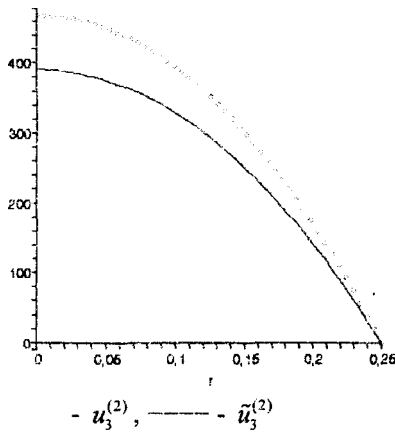
Однако, если обе компоненты имеют одну и ту же физическую структуру, но их движение обусловлено разными перепадами давлений, то учет слагаемых, отвечающих за обмен импульсом между составляющими рассматриваемой смеси, существенно влияет на результаты. В связи с этим при тех же значениях параметров, изменив только

$k_2 = 190$, снова построим графики функций $u_3^{(1)}(r)$, $\tilde{u}_3^{(1)}(r)$



— $u_3^{(1)}(r)$, — — — $\tilde{u}_3^{(1)}(r)$

и $u_3^{(2)}(r)$, $\tilde{u}_3^{(2)}(r)$



Видно, что в этом случае решения $u_3^{(1)}(r)$, $\tilde{u}_3^{(1)}(r)$ и $u_3^{(2)}(r)$, $\tilde{u}_3^{(2)}(r)$ отличаются друг от друга:

$$\max_{0 < r < R} |u_3^{(1)}(r) - \tilde{u}_3^{(1)}(r)| = 78.0417,$$

$$\max_{0 < r < R} |u_3^{(2)}(r) - \tilde{u}_3^{(2)}(r)| = 78.0417.$$

А т. к. $\max_{0 < r < R} |u_3^{(1)}(r) - u_3^{(2)}(r)| = 156.25$ и $\max_{0 < r < R} |\tilde{u}_3^{(1)}(r) - \tilde{u}_3^{(2)}(r)| = 0.17$, то можно сделать вывод, что между составляющими рассматриваемой смеси происходит обмен импульсом, обусловленный различными перепадами давлений компонент смеси, даже если эти компоненты одинаковы и что решения $\tilde{u}_3^{(1)}(r)$, $\tilde{u}_3^{(2)}(r)$ этот обмен импульсом практически не учитывают (что и предполагалось выше).

Имеем:

$$Q_1 = 2\pi \int_0^R u_3^{(1)}(r) r dr = \frac{2\pi R^2 (c_1^2 k_1 R^2 + c_1^2 k_2 R^2 - 4\mu_{22} c_1 c_2 R^2 - 4\mu_{22} c_1 c_3 - 16\mu_{22} c_2 - 4\mu_{12} c_1 c_2 R^2 - 4\mu_{12} c_1 c_3 - 16\mu_{12} c_2)}{8c_1^2 (\mu_{11} + \mu_{21})} - \frac{2\pi R^4 (k_1 c_1 - 4\mu_{12} c_2 + k_2 c_1 - 4\mu_{22} c_2)}{16c_1 (\mu_{11} + \mu_{21})} + \frac{2\pi R (c_1 c_3 + 4c_2) (\mu_{12} + \mu_{22}) J_1(R\sqrt{c_1})}{c_1^{5/2} (\mu_{11} + \mu_{21}) J_0(R\sqrt{c_1})}, \quad (31)$$

$$Q_2 = 2\pi \int_0^R u_3^{(2)}(r) r dr = \frac{2\pi R^2 (c_1 c_2 R^2 + c_1 c_3 + 4c_2)}{2c_1^2} - \frac{2\pi R^4 c_2}{4c_1} - \frac{2\pi R (c_1 c_3 + 4c_2) J_1(R\sqrt{c_1})}{c_1^{5/2} J_0(R\sqrt{c_1})}. \quad (32)$$

Тогда, средняя скорость течения смеси жидкостей в круглой трубе будет равна:

$$u_{cp} = \frac{Q_1 + Q_2}{\pi R^2}. \quad (33)$$

Снова возьмем:

$$\mu_{11} = \mu_{22}, \mu_{12} = 0, \mu_{21} = 0,$$

Таким образом, в рассматриваемой модели смеси слагаемые, ответственные за обмен импульсом между ее составляющими, способны существенно влиять на физическую картину течения.

В заключение покажем, что для рассматриваемой модели смеси сохраняются качественные зависимости, хорошо известные для классической модели, описывающей движение вязкой несжимаемой жидкости в цилиндрической трубе.

Заметим, что максимальная скорость каждой из компонент смеси жидкостей достигается на оси трубы при $r = 0$, причем:

$$u_{\max}^{(1)} = \frac{R^2}{4} \cdot \frac{k_1 + k_2}{\mu_{11} + \mu_{21}} - \frac{\mu_{12} + \mu_{22}}{\mu_{11} + \mu_{21}} u_{\max}^{(2)}, \quad (28)$$

$$u_{\max}^{(2)} = \frac{c_1 (c_2 R^2 + c_3) + 4c_2}{c_1^2} - \frac{c_1 c_3 + 4c_2}{J_0(\sqrt{c_1} R) c_1^2}. \quad (29)$$

Пусть $\mu_{11} = \mu_{22}, \mu_{12} = 0, \mu_{21} = 0$. Тогда максимальная скорость всей смеси в этом случае будет равна:

$$u_{\max} = u_{\max}^{(1)} + u_{\max}^{(2)} = \frac{kR^2}{4\mu_{11}}, \quad (30)$$

где $k = k_1 + k_2$ – перепад давлений вдоль оси трубы для всей смеси жидкостей. Напомним, что максимальная скорость течения вязкой несжимаемой жидкости в цилиндрической трубе также имеет вид (30) (см. [5]).

Подсчитаем теперь объемный расход i -ой компоненты смеси жидкостей Q_i , т. е. объем i -ой компоненты смеси жидкостей, протекающей через поперечное сечение трубы в единицу времени.

$$\text{получим: } u_{cp} = \frac{kR^2}{8\mu_{11}} = \frac{u_{\max}}{2}. \quad (34)$$

Заметим, что формула для определения средней скорости течения вязкой несжимаемой жидкости в цилиндрической трубе аналогична (34) [5].

Таким образом, в случае, когда обе составляющие смеси одинаковы, можно сделать вывод о

том, что основные характеристики движения такой смеси в цилиндрической трубе совпадают с аналогичными характеристиками движения вязкой несжимаемой жидкости в этой же трубе.

Литература

1. Frehse, J. A Stokes-like system for mixtures / J. Frehse, S. Goj, J. Málek // *Nonlinear Problems in Mathematical Physics and Related Topics II. International Mathematical Series.* – London, 2002.
2. Rajagopal, K. R. An introduction to mixture theory / K. R. Rajagopal // *In Mathematical theory in fluid mechanics.* – Harlow, 1996.
3. Курант, Р. Уравнения с частными производными / Р. Курант // *Мир.* – 1964. – 319 с.
4. Ватсон, Г. Н. Теория бесселевых функций / Г. Н. Ватсон // *ИЛ.* – 1949. – Т. 1, 2.
5. Седов, Л. И. Механика сплошной среды / Л. И. Седов. – М.: Наука, 1970. – Т. 1, 2.

УДК 519.226:316.614.6

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ РЕАБИЛИТАЦИИ

(на примере социальной реабилитации детей «группы риска»)

Т. А. Хорошева

В настоящее время все большую актуальность приобретает вопрос управления качеством социальных услуг, оказываемых населению. Особую актуальность эта деятельность приобретает в свете принятой Концепции федеральной целевой программы «Дети России» на 2007–2010 годы, в которой одним из приоритетных направлений государственной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации является повышение эффективности государственной системы поддержки детей [2]. Основное содержательное управления качеством оказания услуг по социализации детей «группы риска» осуществляется на уровне Социально-реабилитационных центров (СРЦ).

Для решения стратегических и оперативных задач управления процессом реабилитации в условиях СРЦ необходимо наличие объективной информации о результатах реабилитации, что, в свою очередь, требует создания и поддержания в актуальном состоянии системы мониторинга оценки эффективности программ реабилитации.

Исследователями накоплен большой опыт в применении математического аппарата в экономических, медицинских, педагогических системах. Вопросы управления педагогическими системами рассмотрены в работах Д. А. Новикова, А. М. Гринь, Л. М. Булдыгиной и др. [1, 6, 8].

Применение математических методов в социологии рассмотрены в работах Ю. Н. Толстовой, И. А. Липского, Н. Н. Моисеева [3, 4, 10].

Однако вопросы управления в системах социальной поддержки детей и подростков «группы риска» охвачены недостаточно, что объясняется относительной молодостью самих систем. Свое развитие системы социальной поддержки населения получили в начале девяностых годов прошлого века. Несмотря на большую поддержку национальных проектов, вопрос об эффективности управления процессом реабилитации остается малоразработанным и в настоящее время актуальным. Термин «дети группы риска» появился относительно недавно и непосредственно связан с изменением экономического и общественно-политического строя в стране. К данной категории обычно

относят детей из неблагополучных семей, плохо успевающих в школе, характеризующихся разными проявлениями девиантного поведения. Само понятие «дети группы риска» может считаться сегодня общепринятым, однако существуют различные его трактовки.

Наиболее часто в литературе встречается следующее определение [7].

Дети «группы риска» – это та категория детей, которая, в силу определенных обстоятельств своей жизни, более других подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставшим причиной дезадаптации несовершеннолетних.

В Кемерово квалифицированную медицинскую, психологическую, социальную, педагогическую помощь детям и подросткам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, оказывают в Социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних (СРЦ). Муниципальное учреждение «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» ведет работу по профилактике безнадзорности и беспризорности, осуществляет социальную реабилитацию несовершеннолетних в возрасте от 3 до 18 лет, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

В решении проблем конкретного ребенка или при определении оптимальных условий его обучения и развития все специалисты, работающие с ребенком, совместно разрабатывают единый подход, единую стратегию реабилитационного сопровождения. Данную функцию в СРЦ осуществляет медико-психолого-педагогическая комиссия (МППК).

Медико-психолого-педагогическая комиссия (МППК) является, по существу, системой управления процессом реабилитации. На МППК принимается управленческое решение о виде реабилитации, разрабатывается и корректируется индивидуальная программа реабилитации (ИПР).

Важнейшим этапом в осуществлении функции управления на микро- и макро уровнях является оценка эффективности ИПР. На микроуровне решаются задачи коррекции ИПР таким образом, чтобы она максимально эффективно реализовыва-

ла цели реабилитации. Управление качеством оказания услуг на микроуровне (для каждого несовершеннолетнего) позволяет эффективно организовать работу СРЦ в целом.

На этапе корректировки индивидуальной программы реабилитации (ИПР) для лица, принимающего решение (ЛПР), важно знать, насколько эффективны мероприятия, включенные в ИПР на предыдущем этапе. Для этого целесообразно проводить оценку эффективности программ реабилитации. Для решения поставленной задачи целесообразно использовать результаты мониторинговых исследований.

При построении системы мониторинга с помощью экспертных методов выделяются параметры индивидуального развития ребенка, которые характеризуют изменения, происходящие в процессе реабилитации. Оценки выносятся специалистами, непосредственно работающими с ребенком (медики, психологи, воспитатели, социальные педагоги), и ставятся на основе личных наблюдений, тестовых методик, медицинских исследований. Разработаны и внедрены в деятельность Центра шкалы, определяющие оценку ребенка по заданному параметру. Для удобства работы специалистов используется порядковая шкала, позволяющая качественно оценить степень развития выделенного признака.

Для оценки показателей индивидуального развития ребенка используется пятибалльная шкала,

построенная методом балльных оценок [5]. Приписывая характеристикам числовые значения, мы устанавливаем порядок (ранг) качества развития данного показателя у ребенка (развит больше или меньше), однако не можем сказать, насколько.

Таким образом, в качестве исходных данных мы используем не сами оценки степени сходства объектов, а результаты их ранжирования. Соответствующие методы шкалирования называются неметрическими [11].

Например, для оценки общего уровня умственного развития используется следующая шкала:

- 1 – ОУУР не соответствует возрастным нормам;
- 2 – низкий уровень умственного развития;
- 3 – ОУУР соответствует нижней границе возрастной нормы;
- 4 – ОУУР соответствует возрастной норме;
- 5 – высокий уровень умственного развития.

Общий уровень умственного развития оценивает умственное состояние ребенка в возрасте от 8 до 18 лет, определяется психологическим отделением на основе тестовых методик.

Рассмотрим показатели социального развития детей и подростков от 8 до 18 лет, проходивших реабилитацию в Социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних г. Кемерово.

Для оценки эффективности реабилитационных воздействий выделены 16 показателей, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Оценка эффективности реабилитационных воздействий

№ п/п	Кодировка показателя	Описание	Значения оценки
1	P1	Состояние регуляторных систем: – оценивает физическое развитие ребенка; – определяется медицинским отделением.	1 – Резкое снижение функциональных возможностей. 2 – Значительное снижение функциональных возможностей. 3 – Напряжение в адаптации. 4 – Незначительное снижение функциональных возможностей. 5 – Достаточность функциональных возможностей.
2	P2	Психоэмоциональное состояние: – оценивает психологическое состояние ребенка; – определяется психологическим отделением.	1 – Психоэмоциональное состояние не соответствует социальным и возрастным нормам. 2 – Значительное нарушение психоэмоционального состояния. 3 – Напряжение в психоэмоциональном состоянии. 4 – Незначительное нарушение психоэмоционального состояния. 5 – Психоэмоциональное состояние соответствует норме.
3	P3	Общий уровень умственного развития: – оценивает умственное состояние ребенка; – определяется психологическим отделением.	1 – ОУУР не соответствует возрастным нормам. 2 – Низкий уровень умственного развития. 3 – ОУУР соответствует нижней границе возрастной нормы. 4 – ОУУР соответствует возрастной норме. 5 – Высокий уровень умственного развития.

Продолжение таблицы 1

Показатели социального развития ребенка, определяются социальными педагогами, воспитателями. Формируются в 4 группы			
4	P4	Наличие положительных жизненных планов.	Баллы 1, 2, 3, 4, 5. Показатель деятельности.
5	P5	Отношение к учебной деятельности.	Баллы 1, 2, 3, 4, 5. Показатель деятельности.
6	P6	Развитие полезных знаний, навыков, интересов.	Баллы 1, 2, 3, 4, 5. Показатель самопознания.
7	P7	Коллективистские проявления.	Баллы 1, 2, 3, 4, 5. Показатель общения.
8	P8	Адекватность отношений к педагогическим воздействиям.	Баллы 1, 2, 3, 4, 5. Показатель общения.
9	P9	Критичность, способность правильно оценивать себя.	Баллы 1, 2, 3, 4, 5. Показатель самопознания.
10	P10	Самоконтроль, самоанализ.	Баллы 1, 2, 3, 4, 5. Показатель самопознания.
11	P11	Способность к сопереживанию, эмпатия.	Баллы 1, 2, 3, 4, 5. Показатель общения.
12	P12	Волевые качества.	Баллы 1, 2, 3, 4, 5. Показатель самопознания.
13	P13	Внешняя культура поведения.	Баллы 1, 2, 3, 4, 5. Показатель деятельности.
14	P14	Отказ от употребления алкоголя.	Баллы 1, 2, 3, 4, 5. Показатель ЗОЖ (здоровый образ жизни).
15	P15	Отказ от курения.	Баллы 1, 2, 3, 4, 5. Показатель ЗОЖ.
16	P16	Отказ от сквернословия.	Баллы 1, 2, 3, 4, 5. Показатель ЗОЖ.

Таким образом, мы видим, что показатели, используемые для оценки состояния ребенка, являются качественными, измеренными в порядковой (ранговой) шкале, и их количественные значения носят условный характер.

Для анализа полученных данных целесообразно использовать методы многомерного шкалирования [5, 9, 11].

Важной целью многомерного шкалирования является наглядная визуализация данных в виде некоторой геометрической конфигурации точек. Решения в данном случае неоднозначны – они определяются с точностью до поворота или переноса начала координат [9].

В качестве метода визуализации полученных данных возьмем графический метод. Будем отображать результаты оценок на лепестковой диаграмме.

С помощью лепестковой диаграммы мы можем представить как оценку состояния развития ребенка в конкретный момент времени, так и проследить его развитие в динамике, используя результаты мониторинговых исследований. Также большим плюсом использования представленного графиче-

ского метода является тот факт, что в качестве показателей индивидуального развития ребенка мы можем рассматривать качественные показатели.

Пусть P_i – система показателей индивидуального развития ребенка. Изменение значений показателя P_i происходит в диапазоне $[0; 1]$. Переход от балльных оценок, используемых специалистами, к значениям в диапазоне $[0; 1]$ осуществляется с помощью таблицы 2.

Таблица 2

Баллы	1	2	3	4	5
Нормированные значения	0	0,25	0,5	0,75	1

Нормированные значения рассчитываются как нормированное расстояние Хемминга от 1, которая выбрана нами в качестве точки отчета.

Таким образом, нормировав выбранную систему показателей, определив значения показателей, мы можем построить реабилитационный профиль ребенка (рис. 1).



Рис. 1. Реабилитационный профиль ребенка

Разбив площадь многоугольника на две области: S_n – область нормального развития; $S_{кр}$ – область кризисного развития, можно по линии развития ребенка давать точную, объективную оценку степени его индивидуального развития, выявлять и корректировать отклонения от нормального развития. Границей двух областей является линия порогового развития P_n , обозначенная на графике пунктиром. В нашем случае линией порогового развития является вектор индивидуальных показателей, нормированные значения которых равны 0,5.

Индивидуальное развитие ребенка можно охарактеризовать следующим образом:

а) **нормальное**, когда параметры индивидуального развития ребенка находятся в пределах возрастных социальных норм. В данном случае, коррекция может проводиться лишь по отдельным параметрам, а социальное сопровождение сводится к поддержанию нормального развития ребенка, дальнейшего его роста и развития. При нормальном развитии реабилитационный профиль ребенка будет практически весь находиться в области S_n ;

б) **пороговое**, когда развитие ребенка находится на нижней границе возрастных социальных норм. Социальное сопровождение ребенка в таком случае проводится в соответствии с разработанной программой реабилитации, направленной на коррекцию и развитие тех параметров, которые определяются как пороговые. В зависимости от состояния ребенка, в данном случае в качестве целевой функции, определяется либо полная коррекция развития ребенка, либо частичное улучшение параметров индивидуального развития;

в) **кризисное**, когда развитие ребенка по большинству параметров не соответствует возрастным и социальным нормам, ребенок находится в группе риска и нуждается в реабилитации. В данном случае его профиль будет находиться в основном в области $S_{кр}$. Разрабатывается программа реабилитации, направленная на коррекцию и развитие параметров до пороговых и намечается долгосрочная программа развития ребенка с повторными курсами реабилитации.

Построив реабилитационный профиль ребенка в начале и в конце реабилитационного курса (либо результаты мониторинговых исследований), можно дать оценку изменений, произошедших в процессе реабилитации (рис. 2).

Для оценки изменений с помощью интерпретации графического представления результатов мониторинговых исследований разработана следующая шкала:

2 – произошли социально значимые изменения (повышение реабилитационного потенциала);

1 – улучшение социального положения ребенка (изменение по нескольким параметрам);

0 – нет изменений (нет сдвигов в реабилитационном профиле ребенка, либо они социально незначимые).

Представление информации в наглядной форме, конечно, сильно облегчает задачу диагностики проблем. Однако при принятии решений полезно выявление качественно новой информации в данных, использование интегрального показателя оценки эффективности.

Целью реабилитационного воздействия является приведение ребенка в состояние нормального

социального развития. Нормальным развитием в данном случае считается развитие ребенка в рамках принятых в обществе социальных норм для данной возрастной группы. Снижение показателей

индивидуального развития по одному или нескольким параметрам является основой для принятия решения о реабилитации, а также позволяет определить зону ближайшего развития ребенка.

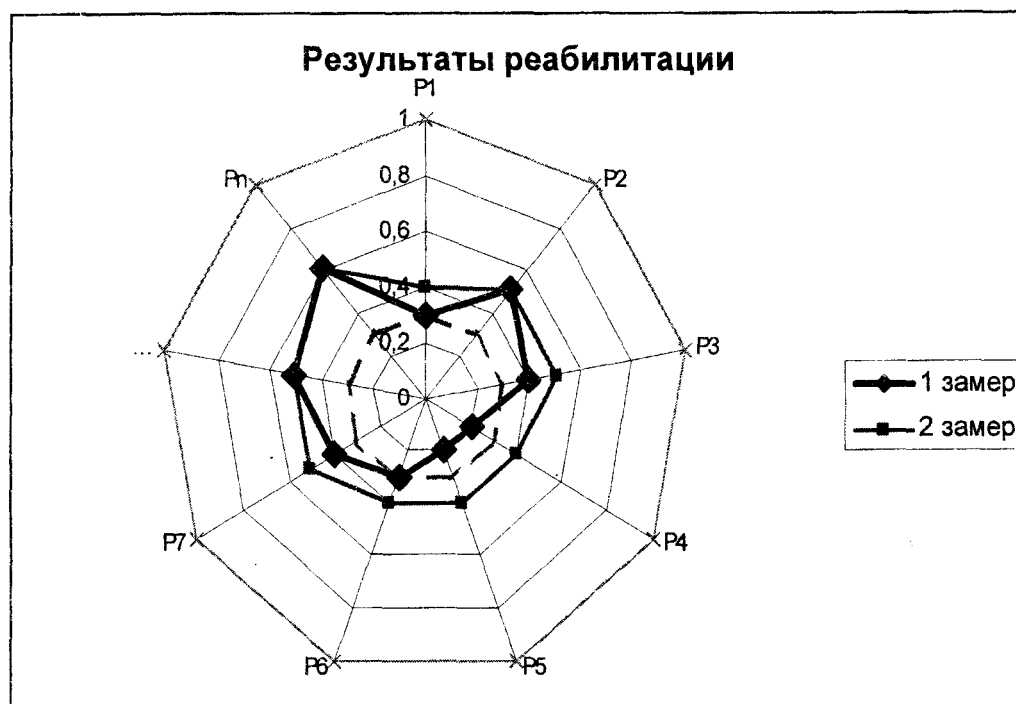


Рис. 2. Результаты реабилитации ребенка

Эффективность реабилитации (реабилитационных воздействий) можно определить как степень соответствия результата требуемому, или степень достижения цели. Таким образом, вводится понятие целевой эффективности.

Пусть задан вектор целей:

$\bar{P}_y = (x_{1y}; x_{2y}; \dots; x_{my})$, определяющий желаемые значения показателей индивидуального развития ребенка. Имея данные первичной диагностики, выраженные вектором $\bar{P}_n = (x_{1n}; x_{2n}; \dots; x_{mn})$, а также данные мониторинговых исследований (соответственно вектора $P_1; P_2; \dots; P_n$) можно ввести интегральный показатель, характеризующий меру близости объектов, т.е. расстояние. Так как показатели имеют качественную природу, то степень сходства пары объектов можно выразить с помощью расстояния Хемминга (1): $d_{iy} = \sum_{k=1}^m |x_{ky} - x_{ki}|$. (1)

Для большего удобства при интерпретации будем использовать относительное (нормированное) расстояние Хемминга (2): $d_{iy} = \frac{1}{m} \sum_{k=1}^m |x_{ky} - x_{ki}|$. (2)

Введенный интегральный показатель изменяется в промежутке $[0;1]$ и позволяет нам оценить степень удаленности показателей индивидуального развития от целевых. Чем меньше значение расстояния Хемминга от целевого, тем ближе исследуемый объект по отношению к целевому значению. Однако, учитывая тот факт, что данные име-

ют качественную природу, мы можем лишь говорить о том, что исследуемый объект находится более или менее близко от целевого значения, но не можем определить, насколько.

Имея данные мониторинговых исследований, можно определить коэффициент развития индивидуальных параметров в результате реабилитационных воздействий как разницу между интегральными показателями $(i-1)$ и i по отношению к точке отчета (3): $K_i = d_{i0} - d_{(i-1)0}$. (3)

Знак коэффициента указывает направление развития:

если $K < 0$ мы можем говорить, что реабилитационные воздействия имеют негативный характер и необходима коррекция ИПР;

если $K = 0$, то реабилитация не эффективна, ИПР также нуждается в коррекции;

если $K > 0$, то реабилитационные воздействия эффективны.

По отношению к введенному коэффициенту мы также можем сделать следующие замечания: коэффициент нам показывает направление развития и степень сдвига параметров индивидуального развития. Мы можем говорить, что те или иные воздействия лучше или хуже предыдущих, но не можем определить, насколько.

Рассмотрим примеры использования описанной методики при оценке эффективности программ реабилитации. В качестве целевого значения возьмем единичный вектор $\bar{P}_y = (1; 1; \dots; 1)$, точ-

кой начала отсчета — нулевой вектор:
 $\vec{P}_0 = (0; 0; \dots; 0)$.

Пример 1. Ребенок мужского пола, 8 лет. Социальный статус: сирота.

Реабилитационные профили мониторинговых исследований представлены на лепестковой диаграмме (рис. 3).



Рис. 3. Результаты мониторинговых исследований ребенка

Нормированные показатели индивидуального развития представлены в таблице 3.

Таблица 3

Нормированные показатели индивидуального развития

№ п/п	ОРС	ОПР	ОУ УР	Показатели деятельности			Показатели самопознания				Показатели общения			Показатели ЗОЖ		
2	P1	P2	P3	P4	P5	P13	P6	P9	P10	P12	P7	P8	P11	P14	P15	P16
1 за- мер	0,50	0,50	0,50	0,50	0,25	0,50	0,25	0,50	0,50	0,50	0,25	0,25	0,50	0,25	0,25	0,00
2 за- мер	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50

Анализируя диаграмму, можно сказать, что у ребенка значительно улучшились показатели социального развития. При первом замере практически весь профиль находился в зоне кризисного развития. После реабилитационных воздействий, направленных на выведение ребенка из кризисной ситуации (потеря родителей), ребенок перешел в пороговое (пограничное) состояние. При продолжении реабилитации необходимо стремиться к переходу его в область нормального развития. Используя разработанную шкалу оценки эффективности, можно говорить, что оценка его изменений = 2 — произошли социально значимые изменения (повышение реабилитационного потенциала).

Рассмотрим интегральные показатели индивидуального развития ребенка.

Нормированное расстояние Хемминга по отношению к «1»:

$$d_{1y} = \frac{1}{m} \sum_{k=1}^m |x_{ky} - x_{k1}| = 0,625,$$

$$d_{2y} = \frac{1}{m} \sum_{k=1}^m |x_{ky} - x_{k2}| = 0,5.$$

Мы можем говорить о том, что показатели второго замера ближе по отношению к целевому, чем первого.

Найдем нормированное расстояние Хемминга по отношению к «0» (точке отчета):

$$d_{10} = \frac{1}{m} \sum_{k=1}^m |x_{k0} - x_{k1}| = 0,375,$$

$$d_{20} = \frac{1}{m} \sum_{k=1}^m |x_{k0} - x_{k2}| = 0,5.$$

Также можно видеть, что первый замер более удален от точки 0, чем второй, что говорит о положительных тенденциях.

Рассчитаем коэффициент развития индивидуальных параметров К:

$$K_2 = d_{20} - d_{10} = 0,5 - 0,375 = 0,125, K_2 > 0.$$

Таким образом, мы можем говорить, что ИПР, реализуемая для данного ребенка эффективна.

Пример 2. Ребенок женского пола, 12 лет. Социальный статус: безнадзорный.

Реабилитационные профили мониторинговых исследований представлены на лепестковой диаграмме (рис. 4).

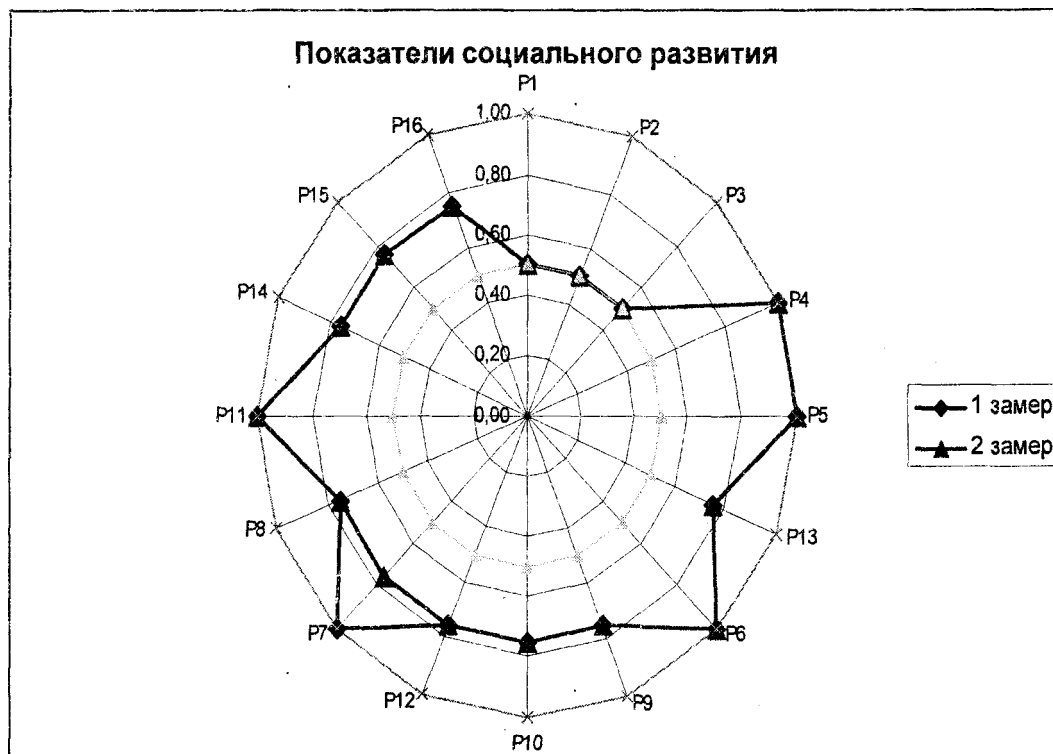


Рис. 4. Результаты мониторинговых исследований ребенка

Нормированные показатели индивидуального развития представлены в таблице 4.

Таблица 4

Нормированные показатели индивидуального развития

№ п/п	ОР С	ОП Р	ОУ УР	Показатели деятельности			Показатели самопознания				Показатели общения			Показатели ЗОЖ		
4	P1	P2	P3	P4	P5	P13	P6	P9	P10	P12	P7	P8	P11	P14	P15	P16
1 за- мер	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	0,75	1,00	0,75	0,75	0,75	1,00	0,75	1,00	0,75	0,75	0,75
2 за- мер	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	0,75	1,00	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	1,00	0,75	0,75	0,75

Анализируя диаграмму, можно сказать, что у ребенка незначительно ухудшились показатели социального развития (P7 – коллективистские проявления). При первом и втором замере практически весь профиль находился в зоне нормального развития. Реабилитационные воздействия были направлены на поддержание актуального состояния ребенка. Используя разработанную шкалу оценки

эффективности, можно говорить, что оценка его изменений = 0 – нет изменений (нет сдвигов в реабилитационном профиле ребенка, либо они социально незначимые).

Рассмотрим интегральные показатели индивидуального развития ребенка.

Нормированное расстояние Хемминга по отношению к «1»:

$$d_{1y} = \frac{1}{m} \sum_{k=1}^m |x_{ky} - x_{k1}| = 0,2188,$$

$$d_{2y} = \frac{1}{m} \sum_{k=1}^m |x_{ky} - x_{k2}| = 0,2344.$$

Мы можем говорить о том, что показатели второго замера дальше по отношению к целевому, чем первого.

Найдем нормированное расстояние Хемминга по отношению к «0» (точке отчета):

$$d_{10} = \frac{1}{m} \sum_{k=1}^m |x_{k0} - x_{k1}| = 0,7812,$$

$$d_{20} = \frac{1}{m} \sum_{k=1}^m |x_{k0} - x_{k2}| = 0,7656.$$

Также можно видеть, что первый замер менее удален от точки 0, чем второй, что говорит об отрицательных тенденциях.

Рассчитаем коэффициент развития индивидуальных параметров К:

$$K_2 = d_{20} - d_{10} = 0,7656 - 0,7812 = -0,0156,$$

$$K_2 < 0.$$

Таким образом, мы можем говорить, что ИПР, реализуемая для данного ребенка, малоэффективна.

Пример 3. Ребенок женского пола, 14 лет. Социальный статус: сирота.

Реабилитационные профили мониторинговых исследований представлены на лепестковой диаграмме (рис. 5).

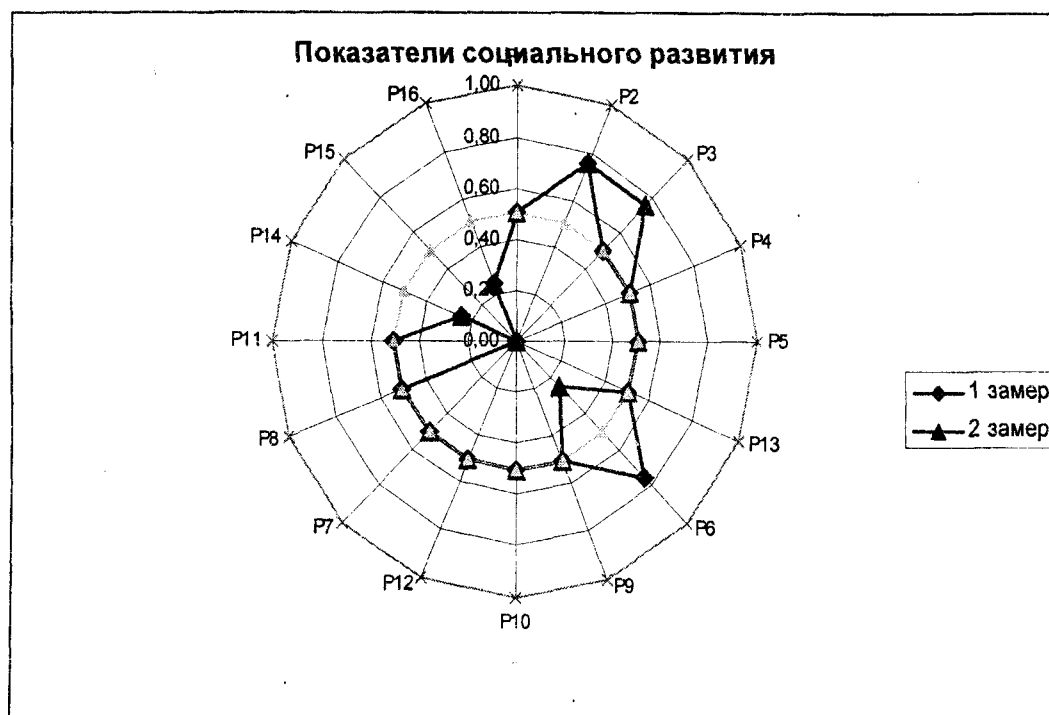


Рис. 5. Результаты мониторинговых исследований ребенка

Нормированные показатели индивидуального развития представлены в таблице 5.

Таблица 5

Нормированные показатели индивидуального развития

№ п/п	ОР С	ОП Р	ОУ УР	Показатели деятельности			Показатели самопознания				Показатели общения			Показатели ЗОЖ		
	P1	P2	P3	P4	P5	P13	P6	P9	P10	P12	P7	P8	P11	P14	P15	P16
1 за- мер	0,50	0,75	0,50	0,50	0,50	0,50	0,75	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,25	0,00	0,25
2 за- мер	0,50	0,75	0,75	0,50	0,50	0,50	0,25	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,00	0,25	0,00	0,25

Анализируя диаграмму, можно сказать, что у ребенка некоторые показатели социального развития в процессе реабилитации улучшились (P3 – общий уровень умственного развития), а по некоторым произошли ухудшения (P6 – развитие полезных знаний, навыков, интересов; P11 – способ-

ность к сопереживанию). При первом и втором замерах практически весь профиль находился в зоне порогового и кризисного развития. В связи с тем, что произошли как положительные сдвиги в социальном профиле ребенка, так и отрицательные, дать оценку его изменений затруднительно.

Рассмотрим интегральные показатели индивидуального развития ребенка.

Нормированное расстояние Хемминга по отношению к «1»:

$$d_{1y} = \frac{1}{m} \sum_{k=1}^m |x_{ky} - x_{k1}| = 0,5313,$$

$$d_{2y} = \frac{1}{m} \sum_{k=1}^m |x_{ky} - x_{k2}| = 0,5781.$$

Мы можем говорить о том, что показатели второго замера дальше по отношению к целевому, чем первого.

Найдем нормированное расстояние Хемминга по отношению к «0» (точке отчета):

$$d_{10} = \frac{1}{m} \sum_{k=1}^m |x_{k0} - x_{k1}| = 0,4687,$$

$$d_{20} = \frac{1}{m} \sum_{k=1}^m |x_{k0} - x_{k2}| = 0,4219.$$

Также можно видеть, что первый замер менее удален от точки 0, чем второй, что говорит о преобладании отрицательных тенденций.

Рассчитаем коэффициент развития индивидуальных параметров К:

$$K_2 = d_{20} - d_{10} = 0,4219 - 0,4687 = -0,0468,$$

$$K_2 < 0.$$

Таким образом, мы можем говорить, что ИПР, реализуемая для данного ребенка, не эффективна и нуждается в коррекции.

Приведенные примеры иллюстрируют возможность применения рассмотренной методики оценки эффективности программ реабилитации для принятия управленческого решения по их коррекции, а также позволяет оценивать эффективность реабилитационного курса в целом.

Литература

1. Гринь, А. М. Управление ресурсами в вузе: методология, технологии, практика [Текст]: дис. ... д-ра техн. наук: 05.13.10: защищена 18.10.06. / А. М. Гринь. – Новосибирск: Б. и., 2006. – 432 с.
2. Концепция федеральной целевой программы «Дети России» на 2007 – 2010 годы [Текст]. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 26.01.2007 № 79-р // Официальные документы в образовании. – 2007. – № 9. – С. 8 – 31. – ISSN 0234-7512.
3. Липский, И. А. Анализ информационных потоков в социальной педагогике [Текст] / И. А. Липский // Актуальные проблемы информатики и информационных технологий: материалы Всероссийской (VI Тамбовской межвузовской) научно-практической конференции. Сентябрь 2001. – Тамбов: ТГУ, 2007. – С. 73 – 81.
4. Моисеев, Н. Н. Математические задачи системного анализа [Текст]: учебное пособие для вузов по спец. «Прикладная математика» / Н. Н. Моисеев. – М.: Наука, 1981. – 487 с.
5. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных [Текст]: учебное пособие / А. Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с. – ISBN 5-92680275-7.
6. Новиков, Д. А. Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами [Текст] / Д. А. Новиков, Н. П. Глотова. – М.: Институт управления образованием РАО, 2004. – 142 с. – ISBN 5-88795-23-4.
7. Олиференко, Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска [Текст]: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – М.: Академия, 2002. – 256 с. – ISBN 5-7695-0775-6.
8. Педагогический вестник: официальное справочно-информационное издание научно-методического центра городского управления образования г. Кемерово / главный редактор С. Н. Добрыдин. – Кемерово: Кузбассвузиздат. – Вып. 14; Педагогический мониторинг: понятие организация, результат [Текст] / отв. редактор Т. А. Буянова. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2001. – 102 с. Аннотация, комментарии: на примере образовательных учреждений г. Кемерово.
9. Прикладная статистика: классификация и снижение размерности [Текст]: справ. изд. / С. А. Айвазян, В. М. Бухштабер, И. С. Енюков, Л. Д. Мешалкин; под ред. С. А. Айвазяна. – М.: Финансы и статистика, 1989. – 607 с. – ISBN 5-279-00054-X.
10. Толстова, Ю. Н. Логика математического анализа социологических данных [Текст] / Ю. Н. Толстова; отв. ред. Г. С. Батыгин; АН СССР, Ин-т социологии. – М.: Наука, 1991. – 111 с. – Библиогр. в конце глав. – ISBN 5020134007.
11. Тюрин, Ю. Н. Анализ данных на компьютере / Ю. Н. Тюрин, А. А. Макарова; под ред. В. Э. Фигурнова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Инфра-М, 2003. – 544 с.

ПЕДАГОГИКА

УДК [378.016:06.053.56]:332.1

**ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКОВ
В УСЛОВИЯХ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СПЕЦИФИКИ РЕГИОНОВ***В. В. Еремин*

Переход на рыночную систему, происходящий в России, предполагает, как известно, установление свободного экономического пространства, гарантирующего безграничные экономические связи между самостоятельными субъектами рынка. Естественно, при свободных деловых контактах, не испытывающих прямого вмешательства и контроля со стороны государства, экономические связи многих субъектов будут ориентированы не только на внутренний, но и на внешний рынок. Как следствие, интенсивное развитие внешнеэкономических связей способствует адекватному росту значимости тех профессий, которые обеспечивают установление и поддержание взаимовыгодных внешних контактов, как, например, профессия переводчика. Именно он становится той ключевой фигурой, от которой зависит во многом характер и результат общения носителей разных языков и культур. Поэтому трудно переоценить здесь роль переводчиков для обеспечения полноценных эффективных внешних деловых контактов между партнерами из разных стран.

Поскольку в современном мире идут интенсивные процессы глобализации, которые выражаются, в первую очередь, в глобальном характере коммуникации, то и требования к профессиональным качествам переводчиков соответственно меняются. Свободные экономические отношения являются сегодня, пожалуй, главным стимулом для подготовки переводчиков в промышленно развитых регионах страны. Таким образом, важно ориентировать процесс обучения современных специалистов прежде всего на экономическую специфику того региона, где осуществляется их подготовка. На наш взгляд, при таком подходе специалисты иностранных языков в области переводов будут в большей степени востребованы на рынке труда по своей специальности. Сегодня, как показывает практика, в услугах переводчиков нуждаются главным образом промышленный сектор и сфера услуг. Поэтому необходимо учитывать при подготовке переводчиков профиль деятельности промышленных предприятий, коммерческих организаций региона и характер их внешнеэкономических связей.

Переводчики, как и представители других профессий, имеют свою профессиональную особенность, которая заключается в том, что они должны обладать не только хорошими знаниями родного и иностранного языков, но и иметь чёткие представления о сфере своей профессиональной деятельности. Действительно, процесс перевода значительно усложняется, если содержание переводимого текста, часто узкоспециализированного, не понятно. В таких условиях перевод осуществляется фактически

«вслепую», то есть пословно, что неизбежно ведёт к ошибкам в переводе. Очевидно, что языковые знания должны дополняться знаниями смежных дисциплин, которые дают представления о сфере будущей профессиональной деятельности. Именно уровень знаний специализации в конечном счёте определяет качество переводов. Интеграция дисциплины «Иностранный язык» и курса лекций «Введение в специальность» позволяют создавать адекватную образовательную среду на основе мультидисциплинарного подхода. Это даёт возможность соединить гуманитарную и технологическую грамотность, гарантирующую профессиональную самостоятельность специалистов.

Адекватная языковая образовательная среда является, как известно, непременным условием в овладении иностранным языком. По сути, от того, как будет организована языковая среда, в конечном счёте будет зависеть уровень владения иностранным языком. На наш взгляд, при мультидисциплинарном подходе суть организации языковой среды состоит в переносе с обучения иностранному языку на обучение с помощью иностранного языка, т. е. иностранный язык выступает средством при погружении обучающихся в основы специальности, в области которой будет осуществляться их профессиональная деятельность. Качество языковой подготовки обучающегося зависит от микро- и макрофакторов этой среды, которые необходимо задействовать наряду с другими условиями, необходимыми для совершенствования речевой деятельности.

Макрофакторы языковой среды включают следующие её аспекты: естественность коммуникации (сосредоточенность на содержании информации, а не на лингвистической форме).

Под содержанием подразумевается ознакомление с экономикой региона, деятельностью организаций, имеющих внешнеэкономические связи, а также знакомство с экономикой государств, язык которых изучается, и деятельностью тех иностранных компаний, которые налаживают долгосрочные контакты на российском рынке. Источником для ознакомления могут служить аутентичные аудио- и видеоматериалы, книги, журналы, Интернет. Возможно также установление связей с соответствующими кафедрами в рамках учебного заведения.

Другим аспектом макрофакторов языковой среды является роль обучающегося в коммуникативном процессе. Для подготовки переводчиков эта роль должна быть определена как полная двусторонняя коммуникация, то есть язык используется во всех видах речевой деятельности. Обучающийся действует как реципиент и источник сообщений,

получая информацию извне и выдавая её в виде перевода, либо в виде собственной интерпретации в игровой форме.

Микрофакторы языковой образовательной среды представляют характеристики различных структур предъявляемого языка. Это могут быть фразы и выражения, используемые при устном изложении содержания текста; сводные таблицы языковых средств, выражающих определённые смысловые отношения; сводные таблицы основных словообразовательных элементов (приставок и суффиксов); правила написания, чтения и произношения на иностранном языке чисел, условных обозначений; список сокращений, встречающихся в текстах.

Все материалы, представляемые на уроках, заимствуются из экономической литературы, справочных и периодических изданий.

Такая организация языковой среды, на наш взгляд, будет способствовать закреплению коммуникативных навыков, прочному усвоению специальных терминов как на родном, так и на иностранном языке и их правильному употреблению, а также представлению о характере деятельности организаций, на которых предстоит работать будущим специалистам-переводчикам.

Литература

1. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин; под ред. Е. А. Климова. – М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 448 с.
2. Юдакин, А. П. Можно ли изучить 50 языков? / А. П. Юдакин. – М.: ГЛАС, 1998. – 186 с.
3. Heidi Dulay. Language Two / Marina Burt, Stephen Krashen. – Oxford: University Press, 1982. – P. 315.

УДК 371.13

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

М. Е. Ковалевская, Б. П. Невзоров

Активные изменения в школьном образовании продолжают уже второе десятилетие. За это время первоклассники успели окончить школу, получить высшее образование, начать работать. За это время произошел значительный рост учебной нагрузки. Обновление содержания привело к:

- а) сокращению часов на математику, физику, химию;
- б) потере позиций в уровне подготовки учащихся по математике и естествознанию;
- в) определению новых позиций для таких предметов, как информатика, экология, ОБЖ;
- г) потеря качества знаний по русскому языку, истории, литературе (концентрическое изучение);
- д) невозможность систематизации знаний в выпускных классах.

Уменьшение учебных часов при сохранении объема учебного материала пытаются компенсировать увеличением домашней работы и других форм самостоятельных работ учащихся. Появились новые учебники, в школьный курс математики теперь включены новые темы, такие как «Элементы математической логики», «Комбинаторика», «Теория вероятности и математическая статистика». Но общий уровень выпускников школ остается невысоким.

В своей статье «Профили и уровни обучения математике» М. Башмаков обращает внимание, что от вопроса «чему учить» пора перейти к решению проблемы «как учить».

Последний год учебы в школе для многих учеников сводится к подготовке к выпускным и вступительным экзаменам, а не к обучению в вузе. Не уделяется должного внимания систематизации уже полученных знаний и их углублению. Актуальным кажется решение сугубо конкретных, искусственно усложненных примеров и умение применить (а точнее сказать, угадать) так называемые «искусственные приемы» вместо систематического изучения

методов решения тщательно классифицированных задач.

Многие первокурсники оказываются не готовыми к учебе на математическом факультете. Ежегодно, в первых числах сентября, под руководством доцента кафедры алгебры и геометрии Финкельштейна В. М. проводится анкета для первокурсников, содержащая вопросы по школьной математике. Анализ полученных ответов показывает, что начинающие студенты:

- не умеют отличать то, что они понимают, от того, что они не понимают;
- не умеют логически мыслить, отличать истинное рассуждение от ложного, необходимые условия от достаточных;
- не умеют найти несколько ответов на один вопрос;
- неправильно представляют себе главное и второстепенное, то, что необходимо помнить, а что можно и забыть;
- не умеют вести диалог: понять вопрос преподавателя и ответить именно на него, а также сформулировать свой вопрос.

Кроме этого, следует отметить очень разный уровень подготовки первокурсников: одни готовы решать задачи только по шаблонам, другим можно и нужно предлагать нестандартные задачи. Разрешение всех этих проблем ложится на плечи преподавателей, работающих на первом курсе.

Переход школ на профильное обучение должен способствовать преодолению разрыва между курсами школьной и вузовской математикой.

«Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения. Позволяет за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности, способности учащихся. Это создает условия для образования стар-

шекласников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования».

Основными целями профильного образования является: расширение возможности социализации учащихся, обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием, более эффективная подготовка выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

В нормативных документах по переходу к профильному обучению выделено, что «изучение математики на профильном уровне среднего (полного) общего образования направлено на достижение следующих целей:

- **формирование** представлений об идеях и методах математики; о математике как универсальном языке науки, средстве моделирования явлений и процессов;

- **овладение языком математики в устной и письменной форме**, математическими знаниями и умениями, необходимыми для изучения школьных естественнонаучных дисциплин, продолжения образования и освоения избранной специальности на современном уровне;

- **развитие** логического мышления, алгоритмической культуры, пространственного воображения, математического мышления и интуиции, творческих способностей, необходимых для продолжения образования и для самостоятельной деятельности в области математики и ее приложений в будущей профессиональной деятельности;

- **воспитание** средствами математики культуры личности через знакомство с историей развития математики, эволюцией математических идей; понимания значимости математики для научно-технического прогресса» [2].

Для достижения указанных целей предусмотрены типы учебных предметов: базовые общеобразовательные, профильные и элективные.

Базовые общеобразовательные предметы являются обязательными для всех во всех профилях.

Профильные общеобразовательные предметы – предметы повышенного уровня, определяющие направленность каждого конкретного профиля обучения. Профильные учебные предметы являются обязательными для учащихся, выбравших данный профиль обучения.

Элективные курсы – обязательные для посещения курсов по выбору учащихся, входящих в состав профиля обучения на старшей ступени школы. Элективные курсы реализуются за счет школьного компонента учебного плана и выполняют две функции. Во-первых, могут «поддерживать» изучение основных профильных предметов на заданном профильным стандартом уровне. Во-вторых, служат для внутрипрофильной специализации обучения и для построения индивидуальных образовательных траекторий. Развивают содержание одного из базовых учебных предметов или позволяют получить дополнительную подготовку для сдачи ЕГЭ по выбранному учебному предмету. В-третьих, способст-

вуют удовлетворению познавательных интересов ученика в различных сферах деятельности человека. Количество элективных курсов, предлагаемых в составе профиля, должно быть избыточно по сравнению с числом курсов, которые обязан выбрать учащийся [2]. Примерное соотношение объемов трех типов учебных предметов определяется пропорцией 50:30:20.

Фактический анализ учебных планов школ, участвующих в эксперименте по введению профильного обучения, выявил, что соотношение объемов трех типов учебных программ не выдержано. На базовый уровень отводится 57 – 64 % иногда до 70 – 80 % вместо предложенных 50 % учебного времени. Элективные курсы составляют 15 – 18 % в лучшем случае, а фактически 9 – 11 % вместо необходимых 20 %.

В ходе анализа выявлена недостаточная готовность школ к внедрению в учебный процесс на старшей ступени исследовательской деятельности, учебных проектов, практик.

Эксперимент показал, что построение содержания профильного обучения только на основе уровня дифференциации содержания учебных предметов (базовый и профильный уровни) в некоторых случаях является неэффективным.

Нет программ, отражающих специфику и потребности межпредметных связей в рамках отдельных профилей [4].

Решение этой проблемы напрямую связано с подготовкой преподавателей, работающих в профильных классах.

Учитель профильной школы обязан не просто быть специалистом высокого уровня, соответствующим профилю и специализации своей деятельности, но и должен обеспечивать:

- вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса (проектирование индивидуальных образовательных траекторий);

- практическую ориентацию образовательного процесса с введением интерактивных, деятельностных компонентов (освоение проектно-исследовательских и коммуникативных методов);

- завершение профильного самоопределения старшеклассников и *формирование способностей и компетентности*, необходимых для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования [2].

Для реализации данной задачи необходимо разработать модели структуры и содержания подготовки специалистов для профильной школы на основе современных подходов к организации педагогического образования. И здесь выявляется необходимость включения компетентностного подхода в систему подготовки специалистов. Странно предполагать, что выпускник вуза сам, будучи недостаточно компетентным, сможет формировать способности и компетентности старшеклассников профильной школы.

Если обратиться к словарям, то компетентность выступает в русском языке как «характеристика личности, позволяющая решать, выносить сужде-

ния в определенной области. Основой этого качества выступают знания, осведомленность, опыт социально-профессиональной деятельности человека».

В действующих стандартах педагогического образования в требованиях к подготовке педагогов преобладает знаниевая составляющая. Будущий специалист должен «иметь представление», «различать», «осознавать», «понимать смысл», «быть знаком». При этом не предусмотрена оценка таких качеств, как готовность выпускника к будущей педагогической деятельности, уровень профессиональной мотивации, а также характеристики его мировоззрения, нравственности, общей культуры.

Преимущество компетентного подхода в переносе акцента с понятийного поля «знаю, что» к полю «знаю, как». В своей работе «Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования» И. А. Зимняя предложила трактовку «компонентной структуры компетентности, согласно которой:

- а) компетентность шире знаний и умений, она включает их в себя;
- б) компетентность включает эмоционально-волевую регуляцию ее поведенческого проявления;
- в) содержание компетентности значимо для субъекта ее реализации;
- г) будучи активным проявлением человека в его деятельности и поведении, компетентность характеризуется мобилизационной готовностью как возможностью ее реализации в любой требующей этой ситуации».

В отличие от квалификации, подразумевающей способность качественно выполнять конкретный специализированный вид деятельности, категория компетентности имеет более широкую характеристику. Компетентный специалист приобретает не только профессиональную квалификацию, но и навыки, умения справляться с различными деловыми и жизненными ситуациями и работать в группе.

Модель специалиста – это описание того, к чему должен быть пригоден специалист, к выполнению каких функций он подготовлен и какими качествами обладает. Модель выступает системообразующим фактором для отбора содержания образования и форм его реализации в учебном процессе.

В. Д. Шадриков предлагает следующую модель специалиста – бакалавра и магистра. Выпускник, освоивший образовательную программу, должен характеризоваться:

1. Компетенциями социально-личностными:
 - 1) относящимися к человеку как индивиду, субъекту деятельности и личности;
 - 2) социальными, определяющими его взаимодействие с другими людьми;
 - 3) относящимися к умению учиться.
2. Компетенциями общепрофессиональными:
 - информационными, связанными с получением и обработкой информации;
 - расчетными, связанными с умением решать профессиональные задачи с использованием адекватного математического аппарата;
 - эксплуатационными;
 - управленческими, организационными;
 - конструкторскими;

- проектировочными;
- экономическими, включающими поведение на рынке труда.

3. Специальными компетенциями или профессионально-функциональными знаниями и умениями, которые обеспечивают привязку к конкретному объекту, предмету труда. Они обеспечивают конкретизацию общепрофессиональных компетенций [6].

Профессионально-педагогическая компетентность, по Н. В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения (с. 90) состоит из пяти видов компетентности:

1. Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.
2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся.
3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.
4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся.
5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности».

Каждая конкретная профессия, специальность предлагают свой набор компетенций, без которых успешное выполнение профессиональной деятельности невозможно.

Сформированность собственно-профессиональной компетенции предполагает: общую ориентацию в современной социально-экономической ситуации; осознание ценностей профессии, соотношение смысла своей жизни с соответствующей профессиональной деятельностью; общее представление о возможностях и перспективах своего профессионального развития и деятельности.

В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как:

- совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда;
- объем навыков выполнения задачи: комбинация личностных качеств и свойств;
- комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации;
- единство теоретической и практической готовности к труду;
- способность осуществлять сложные культурообразные виды действий [1].

Понятие «профессиональная компетентность» (от лат. *professio* – официальное занятие, лат. *competere* – соответствовать, подходить) в «Энциклопедии профессионального образования» определяется как интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний и умений, достаточный для осуществления цели данного рода деятельности.

При разработке Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования для построения модели специалиста предполагается использовать понятия *общих и профессиональных (специальных) компетенций*.

Таблица 1

**Профессионально-педагогические компетенции, необходимые для подготовки
будущих учителей-математиков для работы в профильной школе**

<i>Профессионально-педагогические компетенции</i>	<i>Содержание компетенций</i>
Педагогические компетенции	Знания основных нормативных документов (Стандарт высшего профессионального и среднего школьного образования, базисный учебный план, варианты школьных программ, Концепции профильного образования). Уметь провести педагогическое диагностирование, мониторинг школьников. Умение применять имеющиеся знания для выбора педагогически оптимальных взаимоотношений для приобретения и использования знаний педагогом и учащимся, для инновационной деятельности педагога. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, основные проблемы дисциплин, определяющих конкретную область его деятельности, видеть их взаимосвязь в целостной системе знаний.
Психологические компетенции	Знание основных разделов психологической науки: общей возрастной, педагогической, социальной психологии. Умение определять уровень развития личности учащихся, мотивы развития, личностные предпочтения. Влиять на развитие и совершенствование учащихся как будущих специалистов. Знания о целостности процесса формирования математической культуры.
Учебно-методические компетенции	Знание современных тенденций в воспитании и обучении. Умение подбора форм и методов работы в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка. Способен к проектной деятельности в профессиональной сфере на основе системного подхода, умеет строить и использовать модели для описания и прогнозирования различных явлений, осуществлять их качественный и количественный анализ. Знать структуру и содержание образовательной области «Математика» для различных профилей: гуманитарного, социально-экономического, естественно-математического и др. Планирование и разработка учебных программ для разных профилей. Навыки научно-исследовательской, проектной деятельности. Рационально планировать и определять цели, задачи собственной деятельности.
Предметные компетенции	Владение фундаментальной научной базой. Иметь глубокую предметно-содержательную подготовку. Обладать дискурсивным мышлением, проявляющимся в способности обобщать, делать выводы на основе дедукции и индукции. Умение устанавливать межпредметные связи: математика-физика, математика-химия, математика-биология, математические методы в лингвистике. Наличие математического мышления, владение математическим языком, терминологией. Знать историческое развитие и современные направления математики. Подготовлен к выполнению деятельности в областях, использующих математические методы и компьютерные технологии; созданию и использованию математических моделей процессов и объектов, разработке эффективных математических методов решения задач естествознания, техники.
Коммуникативные компетенции	Эмоциональная устойчивость педагога, индивидуально-психологические качества специалиста. Информированность педагога о целях, сущности, структуре, средствах, особенностях педагогического общения. Языковая грамотность, умения проведения диалога, активного слушания. Умение награждать, делать коммуникацию «гладкой», деликатной. Стремление к постоянному совершенствованию коммуникативной деятельности. Ориентация на личность человека как на главную ценность. Способность к нестандартному, творческому решению задач, возникающих в процессе обучения.
Информационные компетенции	Умение решать методические и учебные задачи современными методами и средствами. Использовать современные методы, технологии, средства обучения, математические методы и компьютерные технологии. Знания о себе, об обучающихся и их родителях, об опыте работы других педагогов.

«К общим компетенциям отнесены: общенаучные (фундаментальные), в том числе гуманитарно-социальные и экономические, включающие базовые знания в области математики и естественных наук; социально-личностные и коммуникативные; организационно-управленческие, в том числе системные.

К профессиональным (специальным) компетенциям причислены:

- базовые общепрофессиональные знания в избранной сфере деятельности;
- профессионально профилированные (специализированные) знания в соответствии с конкретной профилизацией или специализацией выпускника.

«Педагогическая деятельность – «мегадеятельность» – то есть деятельность по организации другой деятельности (организация учебной деятельности учащихся); деятельность учителя как бы «надстраивается» над деятельностью ученика: цели, какие он ставит перед собой, формируются как «потенциальные эффекты» продвижения ученика; процесс продвижения этих целей тоже реализуется через организацию деятельности ученика, оценка успешности действий учителя производится на основе того, насколько успешным оказывается продвижение ученика» [3].

Для математика, преподающего в профильных классах, можно выделить следующие собственно-профессиональные компетенции – это предметная, педагогическая, психологическая, учебно-методическая, информационная, коммуникативная компетенции. Математика – это наука о количественных отношениях и пространственных формах действительного мира, она изучает не материальные предметы, а методы исследования и структурные свойства объекта исследования, которые позволяют применять к нему некоторые операции. Таким образом, предметная компетенция педагога включает такие компоненты, как математические знания, знание и владение математическим языком, наличие математического мышления. Создание и использование математических моделей процессов и объектов; умение устанавливать межпредметные связи; разработка эффективных математических методов решения задач естествознания, техники, экономики; аналитическая и научно-исследовательская деятельность также являются компонентами предметной компетенции.

Если проанализировать содержание приведенных компетенций, то очевидным становится не только их взаимодополнение, но взаимопроникновение, целостность всей системы. Подготовка учителя для профильной школы на основе компетентностной модели – сложная и интересная задача, требующая серьезных разработок, но позволяющая подготовить специалиста соответствующего современным задачам образования.

Математик подготовлен к выполнению деятельности в областях, использующих математические методы и компьютерные технологии, созданию и использованию математических моделей процессов и объектов, разработке эффективных математических методов решения задач естествознания, техники, экономики и управления; программно-управленческому обеспечению научно-иссле-

тельской, проектно-конструкторской и эксплуатационно-управленческой деятельности.

– понимает сущность и социальную значимость своей будущей профессии, основные проблемы дисциплин, определяющих конкретную область его деятельности, видит их взаимосвязь в целостной системе знаний;

– способен к проектной деятельности в профессиональной сфере на основе системного подхода, умеет строить и использовать модели для описания и прогнозирования различных явлений, осуществлять их качественный и количественный анализ;

– способен поставить цель и сформулировать задачи, связанные с реализацией профессиональных функций, умеет использовать для их решения методы изученных им наук;

Математик может выполнять следующие виды профессиональной деятельности:

- аналитическая,
- проектная,
- научно-исследовательская,
- административная,
- производственно-управленческая,
- организационно-управленческая,
- эксплуатационная,
- преподавательская.

Литература

1. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика, 2003. – № 10.
2. Настольная книга учителя математики: справочно-методическое пособие / сост. Л. О. Рослова. – М.: АСТ Астрель, 2004. – 429 с.
3. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн. - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 1998.
4. Статья «Результаты учебных планов школ, участвующих в эксперименте по введению профильного обучения» // Профильная школа. – 2006. – № 2.
5. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня, 2004. – № 3.
6. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8.

УДК 159.9:37.015.3

НАГЛЯДНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В. П. Михайлова, В. А. Истратова

Конечная цель каждого педагога: специально организованную познавательную активность ученика перевести в самостоятельную активность, в самообразование.

На основе познавательной активности ребенок формируется как субъект учебной деятельности. А. Г. Маркова под познавательной активностью понимает «все виды познавательных мотивов...»,

под влиянием которых происходит процесс овладения знаниями (2, с. 45).

Среди мотивов важную роль играют интересы человека и волевые качества (стремление мобилизовать свои усилия на достижение учебно-познавательной цели). Само познание можно представить как последовательную цепь, состоящую из восприятия, запоминания, сохранения, воспроизведения и интерпретаций полученных знаний (4).

Важнейшие задачи, которые стоят перед педагогом:

- 1) учет возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников;
- 2) умение создать условия для интенсивной познавательной деятельности;
- 3) стимулирование учебно-познавательной активности обучения;
- 4) «слияние» деятельности начал учителя и ученика в познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками;
- 5) формирование у учащихся активной и самостоятельной позиции в процессе познавательной деятельности, используя средства, способные активизировать познавательную активность: интерес, мотивационную сферу, волевые качества;
- 6) использование разнообразных форм и методов обучения;
- 7) совершенствование учебных умений и навыков.

Следует отметить, что одним из средств развития познавательной активности может выступать использование наглядности в процессе обучения. В. П. Стрезикозин считает, что многое зависит от характера самих наглядных пособий и от того, какую роль отведет учитель тем или другим средствам наглядности на уроке. Средства наглядности по их роли в учебном процессе школьников могут быть разделены на две большие группы:

– средства предметно-образной наглядности (картины, фотографии, рисунки, натуральные объекты и др.) помогают учителю опираться на чувственно воспринимаемые учащимися образы при формировании представлений и понятий;

– знаковая наглядность (схемы, чертежи, карты и т. п.) нужны для передачи сложных связей, взаимозависимостей и отношений объектов изучения.

Для развития познавательной активности необходимо добиваться эмоциональной насыщенности урока, использования большого объема наглядного материала, необходимо заботиться о разнообразии содержания и видов деятельности.

Состояние внимания заметно влияет на темп и режим познавательной деятельности. За внешне сходной картиной поведения малоактивных и медлительных детей могут скрываться, по крайней мере, три различных группы явлений: отсутствие активности как результат несформированности учебных умений; как результат несобранности, постоянных отвлечений и ошибок; как проявление особенностей темперамента. Каждый случай требует особого подхода, поэтому необходимо опираться в обучении младших школьников на индивидуальный

подход, использование разноуровневых заданий. Необходимо изучать и учитывать в учебном процессе индивидуальные особенности каждого ученика с целью максимального развития положительных и преодоления отрицательных индивидуальных особенностей и обеспечения на этой основе развития познавательной активности.

В организации успешной работы на уроке многое зависит от умения педагога управлять вниманием учеников. Каждый учитель знает, что не так уж трудно привлечь их внимание, гораздо сложнее его удержать. Организация внимания и продуктивная работа учащихся на протяжении всего урока взаимообусловлены. Важную роль в создании условий для такой работы играет подбор содержания и методов, соответствующих не только целям и обстоятельствам урока, но и задаче привлечения внимания класса.

Младший школьник обладает определенным уровнем психического развития. Общеизвестна острота и свежесть его восприятия, любознательность, яркость воображения. Память младшего школьника также достаточно развита – легко и прочно запоминает он то, что его особенно поражает, что непосредственно связано с его интересами. Теперь не только взрослые, но и он сам способен ставить перед собой мнемическую задачу. Он уже знает из опыта: для того чтобы хорошо запомнить нечто, надо несколько раз повторить это, т. е. эмпирически овладевает некоторыми приемами рационального запоминания и заучивания. Относительно хорошо развита у семилетнего ребенка наглядно-образная память, и имеются уже все предпосылки для развития словесно-логической памяти. Повышается эффективность осмысленного запоминания: экспериментально доказано, что семилетние дети значительно лучше (быстрее и прочнее) запоминают не бессмысленные, а понятные им слова.

Речь ребенка ко времени поступления в школу уже довольно развита. Она, в известной степени, грамматически правильна, выразительна. Словарь семилетнего ребенка также достаточно богат, с довольно высоким удельным весом отвлеченных понятий. Ребенок может в достаточно широких пределах понимать услышанное, связно излагать свои мысли, способен к элементарным умственным операциям – сравнению, обобщению, пробует делать выводы. Исследования специалистов показали, что организованное обучение настолько развивает мышление детей от 6 до 7 лет, что они способны, например, измерять твердые, жидкие и сыпучие тела с помощью условных мерок, делить целое на части, производить элементарное оперирование наглядно представленными множествами, решать и составлять простейшие примеры и задачи.

Формируются и элементарные личностные проявления: дети ко времени поступления в школу уже обладают известной настойчивостью, могут ставить перед собой более отдаленные цели и достигать их (хотя чаще не доводят дела до конца), делают первые попытки оценивать поступки с позиций их общественной значимости, им свойственны первые

проявления чувства долга и ответственности. Семилетний ребенок уже имеет опыт (пусть небольшой) управления своими чувствами, опыт самооценки своих отдельных действий и поступков («Я плохо поступил»; «Это я не так сделал»; «Вот теперь у меня получилось лучше»).

Поступление в школу ребенка знаменует не только начало перехода познавательных процессов на новый уровень, но и возникновение новых условий для личностного роста. В этот период времени ведущей для ребенка становится учебная деятельность. Другие виды деятельности – игра, общение и труд, также влияют на его личностное развитие. В учении и других видах деятельности в данное время складываются многие деловые качества ребенка. Это прежде всего комплекс специальных личностных свойств, от которых зависит мотивация достижения успехов. В начале обучения окончательно оформляются остальные личностные свойства, необходимые для реализации этого мотива.

Важным моментом является и сознательная постановка многими детьми цели достижения успехов и волевая регуляция поведения, позволяющая ребенку добиваться ее.

Сознательный контроль своих действий ребенком в младшем возрасте достигает такого уровня, когда дети уже могут управлять поведением на основе принятого решения, намерения, долгосрочной поставленной цели. Увлекаясь делом, дети могут часами заниматься им, если оно интересное и любимое, т. е. они могут уже соподчинять мотивы деятельности: принятая цель или возникшее намерение управляет поведением, не позволяя вниманию ребенка отвлекаться на посторонние дела.

Таким образом, для развития познавательной активности младших школьников необходимо правильно организовывать учебный процесс, учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей младшего школьного возраста.

Так как познавательная активность младшего школьника характеризуется его положительным отношением к учебной деятельности, осознанным интересом к предмету, стремлением к более глубокому познанию изучаемых предметов и явлений, Т. И. Шамова определены следующие критерии развития познавательной активности учащихся начальных классов:

- *когнитивный критерий* включает следующие показатели: теоретическое осмысление изучаемых процессов и явлений, самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, нахождение альтернативных способов решения;

- *деятельностный критерий* включает умение применять знания в практической деятельности, умение самостоятельно формулировать вопросы, проявление самостоятельности в учебной деятельности;

- *мотивационно-потребностный критерий* включает наличие положительного отношения к учению, желание изучать дополнительную научно-познавательную литературу, стремление самостоятельно преодолевать встречающиеся затруднения во время уроков.

Т. И. Шамова выделяет следующие уровни познавательной активности (таблица 1).

Таблица 1

Критерии, показатели и средства диагностики познавательной активности учащихся начальных классов

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>
1. Когнитивный:	1. Теоретическое осмысление изучаемых процессов и явлений. 2. Самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию. 3. Нахождение альтернативных способов решения.
2. Деятельностный:	1. Умение применять знания в практической деятельности. 2. Умение самостоятельно формулировать вопросы. 3. Проявление самостоятельности в учебной деятельности.
3. Мотивационно-потребностный:	1. Наличие положительного отношения к учению. 2. Желание изучать дополнительную научно-познавательную литературу. 3. Стремление самостоятельно преодолевать встречающиеся затруднения во время уроков.

Таблица 2

Уровень развития познавательной активности младших школьников

Класс	Уровень					
	низкий		средний		высокий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Контрольный	8	42	9	47	2	11
Экспериментальный	10	53	8	42	1	5

Констатирующий эксперимент проходил в г. Прокопьевске: школа № 14, 2 «а» – контрольный класс (19 человек), 2 «б» – экспериментальный класс (19 человек). Результаты проведенного эксперимента показаны в таблице 2.

Цель: выявить исходный уровень развития познавательной активности младших школьников контрольного и экспериментального классов.

Для более наглядного представления результатов диагностики уровня развития познавательной активности младших школьников мы построили рисунок 1.

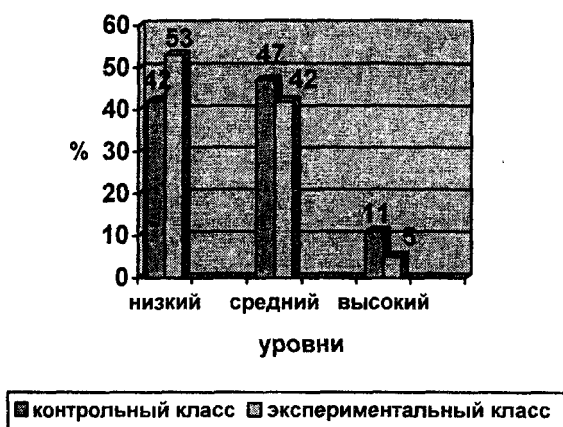


Рис. 1. Сравнительный анализ результатов первого констатирующего эксперимента в экспериментальном и контрольном классах

На диаграмме мы видим, что и в контрольном и в экспериментальном классах преобладают школьники с низким и средним уровнем познавательной активности: в контрольном классе – 42 % с низким уровнем и 47 % со средним уровнем; в экспериментальном классе – 53 % и 42 % соответственно. Однако, если в контрольном классе детей с высоким уровнем познавательной активности 11 %, то в экспериментальном классе их 5 %. Поэтому необходимо отметить, что у учащихся контрольного класса уровень познавательной активности несколько выше, чем у учащихся экспериментального класса.

Использование графической наглядности на уроках русского языка

В условиях современного обучения развитие познавательной активности и овладение предметными знаниями сливаются в единый процесс. Одним из условий, способствующим осознанию учащимися системы понятий и своей мыслительной деятельности, является использование обобщающей, систематизирующей наглядности.

Целью применения обобщающей наглядности на уроках русского языка в нашей формирующей работе являлось формирование грамматических понятий. В преподавании языка наглядностью служит сам язык, а грамматические термины, лингвистические определения выступают как обобщения. В графической форме возможно отражение только обобщений, общих закономерностей языка, отвлечение

от несущественных признаков, конкретных значений, поэтому графичность (изобразительность) можно считать отличительным признаком обобщающей и систематизирующей языковые связи наглядности.

К графической наглядности традиционно относят таблицы, схемы, условные рисунки, использование цвета, особого шрифта, сочетание названных средств. Все перечисленные наглядные средства (и их элементы) мы использовали в процессе формирующего эксперимента.

«Таблицей принято называть цифровые, текстовые, а также различные условные обозначения, расположенные правильными рядами, колонками, столбиками в определенной системе, соответствующей теме и задаче работы». Табличная форма – основной вид наглядности, который мы применяли в своей формирующей работе. Заголовок, композиция таблицы, ее пересеченность составляют способ изображения связей, присущих изучаемому материалу. Овладение формой таблицы одновременно является и овладением смоделированным понятием.

Графическая наглядность при обучении русскому языку – это наглядность, направленная на формирование теоретических лингвистических обобщений. Она моделирует грамматическое понятие и способы оперирования им в условной графической системе обозначений: системном расположении частей изображения в пространстве (таблицы), схематических знаках (использование цвета и особого шрифта, подчеркивания, стрелок, условных значков, принятых в лингвистике, рамок, учебных пиктограмм и т. д.).

В начале нашей формирующей работе мы обратили внимание на то, что к самостоятельному созданию таблиц и схем не готовы большинство учащихся. В связи с этим мы начали использование графической наглядности с совместного построения таблиц, схем, рисунков, затем поэтапно обучали младших школьников заполнению готовых форм наглядности, ее чтению и, наконец, созданию. Следует отметить, что при таком целенаправленном обучении к концу формирующего эксперимента большинству учащихся удастся самостоятельно создавать элементарную графическую наглядность по русскому языку.

Построение обучения с использованием графической наглядности возможно при изучении любой грамматической темы. В школьной практике известно, что наиболее сложна для учащихся тема «Глагол», так как глагол обладает богатством значений и форм, сложной системой многочисленных признаков. Поэтому в своей формирующей работе мы использовали графическую наглядность при изучении глагола.

Работу по использованию графической наглядности при изучении темы «Глагол» мы начали с частичного создания и заполнения таблицы «Части речи».

До работы с таблицей мы выяснили у учащихся, к изучению какой темы они приступают, какие части речи изучали до этого, что общего и что раз-

личного у частей речи, что детям пока неизвестно о глаголе по сравнению с другими частями речи. Мы предложили провести сравнение частей речи по таблице «Части речи» и выяснить, какие признаки глагола будут изучаться на предстоящих уроках. Так формировалось умение соотносить учебную задачу и название таблицы; умение соотносить учебную задачу и грамматическое понятие, необходимое для ее решения, создавался мотив использования таблицы, мотивировалось изучение грамматической темы.

Далее мы выяснили у учащихся, какие столбики и строчки будут в таблице, какие части речи будут сравниваться, сколько этих частей речи и, следовательно, сколько столбиков будет в таблице. Учащиеся соотнесли название таблицы «Части речи» и изучаемые значимые части речи («имя существительное», «имя прилагательное», «глагол»), предложили выделить три столбика, озаглавить их. На этом этапе мы познакомили детей с принципом построения таблиц, объяснили, что в первом столбике необходимо отмечать признаки понятий, или, что при большом количестве граф их необходимо пронумеровать для удобства в работе.

Далее учащимся предъявлялась готовая форма названной таблицы (табл. 2).

Таблица 2

Части речи

№	Название части речи		Имя суц.	Имя прил.	Глагол
1	Что обозначает часть речи?				
2	На какие вопросы отвечает в начальной форме?				
3	Какие постоянные признаки имеет?				
4	Какие непостоянные признаки имеет?				
5	Каким членом предложения является?	чаще			
		реже			

Учащиеся читали названия столбиков и строчек, обсуждали, как соотнести ячейки по горизонтали и вертикали, как заполнять пустые клеточки, чтобы таблица представляла аналог (заместитель) текста. Это вызвало неподдельный интерес учащихся к предстоящей работе и, по нашему мнению, стимулировало их познавательную активность. Мы предложили при затруднениях пользоваться линейками, уголками. Под нашим руководством заполнили столбик «Имя существительное». Так, практическим путем, у учащихся формировалось умение пользоваться пересеченностью таблицы.

Это умение совершенствовалось, так как столбик «Имя прилагательное» учащиеся заполняли сами. В ходе работы они могли советоваться в парах, осуществлять взаимопроверку. Заполнение третьего

столбика опять проходило под руководством учителя. В ходе работы мы сравнивали изученные признаки именных частей речи и изученные и неизвестные признаки глаголов, на месте неизвестных признаков ставили карандашом знак вопроса, чтобы далее, по мере изучения темы, эти значки изменять.

В начале формирующей работы мы чаще использовали прием заполнения. Это связано с несформированностью у учащихся умения контролировать свою деятельность. Незаполненный элемент таблицы и схемы зримо, наглядно обозначает необходимость выполнения определенного действия, применения определенного умения.

Так, мы использовали задание озаглавить таблицу с пропущенным названием, которое способствовало формированию умения соотносить название таблицы и название граф таблицы, умения соотносить грамматическое понятие и его категории. Например, при работе над темой «Изменение глагола по временам» предлагалось вставить в название таблицы (табл. 3) пропущенные слова. Для этого следовало сначала прочитать названия строчек таблицы, подобрать видовую пару глаголов, изменить подобранные глаголы в соответствии с названиями строчек и вопросами. В ходе выполнения заданий учащиеся актуализировали уже изученный материал. После заполнения таблицы учащиеся без затруднения озаглавливали ее.

Таблица 3

Изменение _____ по _____

Начальная форма	Что делать?	Что сделать?
Время глагола		
Прошедшее	Что делал?	Что сделал?
Настоящее	Что делаю?	
Будущее	Что буду делать?	Что сделаю?

В ходе формирующей работы мы использовали следующие задания с использованием таблицы 2:

- определите время глагола;
- самостоятельно измените глагол по временам;
- сравните глаголы видовой пары, для этого сначала выявите сходство и отличие в значениях, разберите пару слов по составу, а затем сравните временные формы;
- поставьте глагол в начальную форму;
- поставьте глагол в начальную форму для выяснения типа спряжения;
- от начальной формы глагола образуйте временную форму с безударным окончанием;
- соотнесите состав слов в начальной форме глагола и в форме прошедшего времени, сделайте вывод о написании безударного суффикса в прошедшем времени;
- поставьте глагол с безударным глагольным суффиксом в форму прошедшего времени.

В каждом из названных случаев мы оговаривали, с какой целью планируется использование таблицы: чтобы проверить, как научились изменять глаголы по временам, чтобы пронаблюдать за изменением по временам двух групп глаголов (видов), чтобы грамотно написать окончание глагола, грамотно написать суффикс и т. д.

Для развития познавательной активности в ходе использования графической наглядности мы не только озаглавливали таблицу и решали практические задачи с опорой на наглядность, но и осуществляли поиск таблицы, способной облегчить выполнение теоретической или практической задачи.

Для того чтобы младшие школьники осознавали многофункциональность схем и таблиц, мы не только неоднократно использовали материал учебника, но и каждый раз уточняли, с какой целью применяется наглядность. Осознание мотивов использования графической наглядности является предпосылкой для переноса знаний в различные условия деятельности.

На последних этапах изучения темы мы чаще предлагали учащимся самостоятельно использовать элементы наглядности для решения как конкретных, так и обобщающих и систематизирующих заданий. Учащиеся класса после целенаправленного обучения самостоятельно создавали таблицы для изменения форм глагола, уверенно используют цвет, выделение шрифтом при организации запоминания, с удовольствием соединяли стрелками части схем; при подготовке к ответу на вопросы упражнения, где предлагается рассказать о глаголе по плану и подобрать примеры, более половины учащихся класса использовали краткие схематические записи. При работе над темой «Повторение» дети обращались к памяткам учебника и самостоятельно составленным памяткам. Многие учащиеся пытались «свести» все знания о частях речи не только в теперь уже заполненной таблице «Части речи», но и схематически обозначить категориальные грамматико-синтаксические связи частей речи.

Таким образом, систематическое использование наглядности не только позволяет младшим школьникам овладеть общими умениями по использованию графической наглядности, но повышают грамотность и, что самое важное, усиливают интерес к учению, стимулируют познавательную активность детей.

Применение опорных схем и занимательной наглядности в учебной деятельности младших школьников

Среди различных видов наглядности большей степенью абстракции, символизма и обобщенности характеризуются схемы. «Схема – это условное обозначение какого-либо предмета или явления, передающее только основные, наиболее существенные его признаки, исключая все внешнее и второстепенное... При помощи схемы в условной графической форме могут быть показаны и отвлеченные категории». В своей формирующей работе мы использовали опорные схемы при изучении частей речи.

Кроме схем, мы использовали схематические рисунки, которые передают не столько чувственный образ, сколько определенный сигнал, знак, выражающий обобщенное значение, а также занимательную наглядность (кресловорды) в ходе формирующего эксперимента.

Опорные схемы мы использовали в проведении словарной работы. Например, во время записи диктанта нужно было объяснить слова «влез» и «в лес». Слышится одинаково, а как пишется? Для этого мы использовали такие схемы:

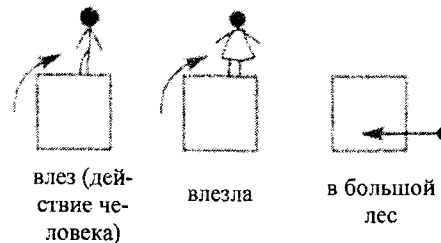


Рис. 2. Опорная схема для словарной работы

За короткое время мы объяснили и значение этих слов, и их правописание. Когда показали схему («девочку»), дети сами назвали это слово (*влезла*). Затем объяснили, что между предлогом и существительным, перед которым он стоит, можно поставить другое слово: *в большой лес*. Предлог пишется раздельно. *Влез, влезла* – это глаголы. Предлоги никогда не стоят перед глаголами.

С помощью опорных схем мы объяснили правописание сочетаний: *слетела с ветки, отплыл от берега, дошел до гаража* и т. д.

Такие схемы легко рисовать на доске. Например, мы проводили такую работу: на наборном полотне выставляли ряд схем, логически связанных друг с другом. По ним составляется связный рассказ:

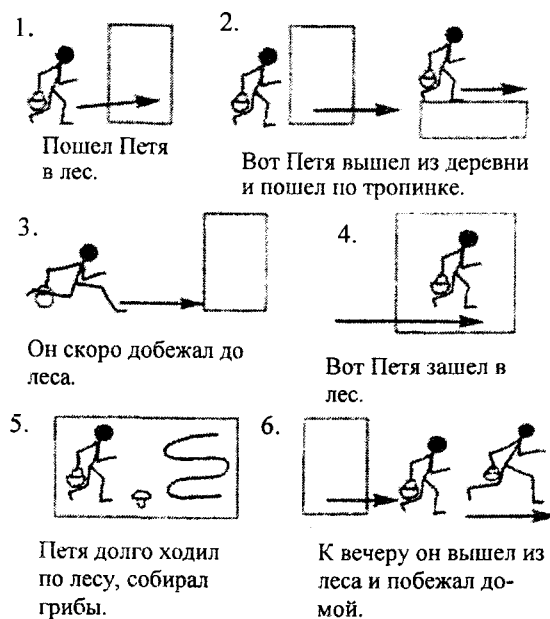


Рис. 3. Схема для составления рассказа

При составлении этого рассказа называлась тема: «Как Петя ходил в лес». Ребята с увлечением работали по этим схемам. Они очень хотели помочь маленькому «схематическому» человечку. Например, рассказ Беляева Даниила: «Однажды, ранней осенью, Петя пошел в лес. Когда Петя вышел из деревни, он пошел по длинной, извилистой тропинке. Петя побежал вприпрыжку и быстро добежал до леса. После того, как Петя зашел в лес, он долго бродил и собирал грибы. Веселый и довольный, с корзиной, полной грибов, Петя вечером вышел из леса и побежал домой».

При изучении темы «Наречие», чтобы проверить, как дети усвоили наречия места, мы проводили игру «Веселые человечки». Перед детьми висели три таблицы большого формата, где схематически изображены наречия места, отвечающие на вопросы *где? куда? откуда?* (без записей). Игра проводилась в такой форме. Один ученик стоит у доски с указкой возле таблиц и показывает схемы, которые дети называют с места, другой ученик – также у доски, с мелом в руке, записывает. Учителю только контролирует ход событий. Детям очень понравилась эта игра. Затем школьники сделали вывод по каждой таблице: «наречия места, отвечающие на вопросы *где? куда? откуда?* образованы с помощью приставок и пишутся слитно».

Для того чтобы оживить опрос и стимулировать познавательную активность учащихся на уроках русского языка, мы использовали занимательную наглядность при проверке усвоения фактического материала – кроссворды.

В начале работы мы объяснили учащимся, как нужно решать кроссворды, а затем предоставляли ребятам все большую самостоятельность, и результат не заставил себя долго ждать: дети очень быстро увлеклись этим занятием, появился элемент соревновательности. Чтобы ответить на вопросы кроссвордов, детям пришлось вспоминать уже изученные правила, применять имеющиеся у них знания в новых ситуациях.

Также мы использовали наглядность на уроках математики. В ходе формирующего эксперимента младшие школьники решали задачи с использованием графов. *Графом* называют множество точек, изображенных на плоскости, среди которых некоторые пары точек соединяются линией. Точки называются *вершинами* графа, а линии – его *ребрами*. Фактически люди часто пользуются графами, не догадываясь об этом. Ведь те рисунки, на которых объекты изображены в виде точек, кружков, квадратов, а связи между ними в виде линий – не что иное, как графические изображения строения объектов. Поэтому применение графов не вызывает особых затруднений у младших школьников, а, наоборот, способствуют наглядности обучения.

Многие занимательные задачи в младших классах состоят в установлении соответствий, и использование графов существенно облегчает их решение. Приведем пример задачи, которую мы решали с помощью графов в экспериментальном классе на уроке математики.

Задача: «Красный, синий, желтый и зеленый карандаши лежат в четырех коробках по одному. Цвет карандаша отличается от цвета коробки. Известно, что зеленый карандаш лежит в синей коробке, а красный не лежит в желтой. В какой коробке лежит каждый карандаш?»

Обозначим точками карандаши и коробки. Сплошная линия будет обозначать, что карандаш лежит в соответствующей коробке, а пунктирная, что не лежит. Далее достраиваем граф по следующему правилу: поскольку в каждой коробке лежит только один карандаш, то из каждой точки должна выходить одна сплошная линия и три пунктирные. Получается граф, дающий решение задачи.

В задачах, которые решаются с помощью графов, рассматриваются элементы некоторого множества и некоторое отношение для пар элементов этого множества. Понятие «отношение» является одним из исходных понятий в математике, с помощью которого строятся другие понятия. В некоторых случаях наглядность обеспечивает восприятие ребенком лишь частных и внешних особенностей объектов, а графы позволяют младшему школьнику выделить их внутренние, существенные зависимости, скрытые от непосредственного восприятия, что позволяет в дальнейшем осуществлять самостоятельный перенос уже освоенных способов решения на новые задачи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование различных видов наглядности в учебной деятельности младших школьников способствует более эффективному усвоению программного материала, активизирует познавательный интерес, формирует мотивацию и, как следствие, способствует развитию познавательной активности младших школьников.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что количество учащихся с низким уровнем познавательной активности уменьшилось до 5 %, учащихся со средним уровнем стало больше – 58 %, а количество школьников с высоким уровнем познавательной активности увеличилось до 37 %. Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали положительный рост уровня познавательной активности младших школьников в экспериментальном классе. Поэтому можно сказать, что проведенная нами формирующая работа была эффективной.

Литература

1. Люблинская, А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1997. – 415 с.
2. Маркова, А. К. Формирование интереса младших школьников к учению / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1985. – 234 с.
3. Стрезикозин, В. П. Актуальные проблемы начального обучения / В. П. Стрезикозин. – М.: Просвещение, 1976. – 190 с.
4. Шамова, Т. И. Активизация познавательной деятельности школьников / Т. И. Шамова. – М.: Просвещение, 1988. – 180 с.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 304.3

**ПРАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА ДОСУГОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ***Е. В. Милькова*

Каждый преподаватель педагогического вуза, готовя студента как предметника, так или иначе интерпретирует разнообразный мир школы с позиций современной культуры. Главным субъектом этой культуры, безусловно, является сам ребенок и параллельно культура учебной и внеучебной деятельности, культура школьной среды, культура взаимодействия учителя и ученика, духовная атмосфера школы, социокультурное отношение как устойчивая избирательная предпочтительность к общечеловеческим ценностям и т. д.

Досуг человека и относится к этим ценностям. Н. Е. Щуркова утверждает, что «ценность – то, что значимо для жизни человека, тот предпочтительный объект, присутствие которого оказывает влияние на содержательный ход жизни» [5].

Объективно, преподаватели вуза сориентированы на ценность досуга вообще, досуга студентов и учащихся в частности, но существует в педагогической среде максимализация преподаваемого предмета, это иногда мешает адекватному отношению к тому, что за границами предмета.

Концепция профессионального обучения и воспитания студентов обозначает наивысшую планку представления всех членов профессорско-преподавательского коллектива вуза о социокультурном и педагогическом развитии личности будущего учителя.

Собирая материал о позициях, точках зрения педагогов вуза на модель выпускника, выявили ряд позитивных и частично негативных взглядов на роль досуга и подготовку к его организации в будущей деятельности выпускников педагогического института.

Исследование характера взаимодействия педагогов и студентов показало, что большинство преподавателей вуза в основном опираются на длительно бытовавший в педагогической среде механизм воздействия, а не взаимодействия. В современной научно-педагогической литературе воздействие, как «действие, направленное на кого – что-нибудь с целью добиться чего-нибудь, внушить что-нибудь» [3], стало пониматься в негативном плане. Психология судит о роли воздействия (о степени влияния) по степени изменения «в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях субъекта, на которого было направлено воздействие» [2].

Следует понимать, что воздействие не может быть аннулировано в педагогической стратегии современной школы. Его значение в том, каков смысл и механизм воздействия. Об этом говорит

разница способов и механизмов воздействия педагогов вуза на студентов в учебном и частично внеучебном процессах профессиональной подготовки. Во-первых, о том, что профессиональное обучение студентов построено на противоречии между дидактико-центрируемом обучении и гуманистическими идеалами. Во-вторых, что большинство преподавателей вуза прошли профессиональное становление (в основном люди старшего поколения) в тоталитарных контекстах времени и, естественно, сохранили стиль профессионального общения. Хотя новое поколение преподавателей пришли уже с новым образом профессиональной деятельности. В-третьих, методы и способы жесткого типа использовать гораздо легче, чем методы и способы воодушевительного, гуманистического характера. Они привычные и требуют меньше сил. Многие студенты высшего педагогического заведения невольно адаптированы к жестким стратегиям воздействия.

Вместе с тем значительная часть преподавателей достаточно легко трансформируются к лично-относительно-ориентированному образованию, его гуманистическим и демократическим традициям.

Исследования показывают, что теоретическое и практическое представление о воспитании специалиста – это прежде всего качественная характеристика профессионального мышления преподавателя. Педагогические позиции формируются в процессе творческого взаимодействия преподавателей между собой, взаимодействия со студентами и ориентацией педагогического коллектива на профессионально ценностные установки, что и определяет их профессиональное поведение.

Анализ наблюдений за работой педагогов вуза, их самохарактеристик, оценок студентов без персонализации не всегда верных профессиональных позиций своих преподавателей дает возможность выявить позиции, которые требовали корректировки. Обозначим их кратко:

1) *дистанционная* позиция. Она отражает духовное расстояние между субъектами взаимодействия. Но не противостояние. Это чаще всего принятая педагогом психологическая дистанция. Любая дистанция всегда означает минимальное соперничество к тем, с кем работает педагог. Эту позицию педагоги оправдывают тем, что сближение приводит к панибратству;

2) *лидерская* позиция. Ряд педагогов считают, что их роль в учебном процессе всегда должна быть авангардной и тем самым вырабатывают у студентов пассивную соподчиненность;

3) *нейтральная позиция*. Она удобна для той категории педагогов, которые считают, что студент – человек уже достаточно сформированный, если он выбрал педагогическое учебное заведение, что воспитывать студента не его функция. Его функция – обучать, формировать учебные знания и умения. Ко всему остальному он индифферентен;

4) *позиция сопереживания*. По данным исследования Н. М. Голянской, существует три типа эмпатийной позиции: на интуитивном, чувственном и на интеллектуальном уровнях. Данная позиция основана на проникновении в чувство, в переживание, в личный мир вообще студентов, то есть понимание их мира.

Разность профессиональных позиций находится в зависимости от того, чем и как наполнено взаимодействие преподавателей вуза и студентов. На это взаимодействие объективно влияют, с одной стороны, условия воспитания (образования) специалиста, с другой стороны, ролевые статусы преподавателя вуза и формирование типовых ролей и позиций студентов, будущих организаторов детского досуга. Здесь важна взаимосвязь и взаимовлияние обозначенных ролей.

При активизации условий воспитания специалиста одним из результатов становится осознание студентами образовательного процесса своего учебного заведения как прообраза учебно-воспитательной деятельности, которая будет осуществляться в школе. Важными показателями этого прообраза в этом случае становятся:

- активизация личностной позиции субъектов образовательного процесса;
- развитие способностей к творчеству у школьников через развитие творческих начал у студентов;
- оптимизация отношений между субъектами образовательного процесса;
- культурологический подход к отбору содержания образования, проецирование на образовательный процесс в педагогических вузах, всех принципиальных изменений в социокультурном пространстве.

Можно обозначить на основании вышеизложенного статусные роли педагога училища и освоение студентом ролей в сфере досуговой деятельности. Работающий в вузе специалист выполняет государственную роль педагога, которая включает его переход на освоение ролей партнера по досуговому процессу.

Роли и позиции будущего педагога в сфере досуга учащихся. Профессиональная подготовка, профессиональное воспитание, профессиональное становление студентов педагогического вуза основано на прохождении студентами ряда профессиональных педагогических этапов.

1-й этап. *Адаптационно-ознакомительный*, который включает в себя установление новых педагогических связей и ориентаций, а также процесс двусторонней адаптации студента к вузу, вуза к студенту. На этом этапе молодые люди осваивают

роли и статус студента со всеми входящими в них требованиями, правилами, традициями.

2-й этап. *Аналитико-поисковый*. Он продолжает процесс адаптации к новому социуму, новому коллективу, в значительной степени новой учебной работе, новым социальным и профессиональным взаимодействиям и отношениям. На этом этапе студент осваивается с кругом обязанностей, действует в значительной степени по инструктивным или методическим образцам, меняет стиль учебной и внеучебной деятельности.

3-й этап. *Интегративный*. Студент накапливает базовую информацию о будущей профессиональной деятельности, о детях, осваивает (принимая или отвергая) установки на деятельность, расширяет личностно-ориентированные связи, делает (закрепляет) выборы и предпочтения в социокультурных сферах и досуге.

4-й этап. *Самоутверждение*. Как правило, этот этап падает на старшие курсы. Студенты утверждаются в правомерности выбранной специальности. Избирается педагогическое амплуа.

5-й этап. *Постижение основ мастерства*. Подготовка к профессии учителя сочетается с самоподготовкой, с активным самообразованием, проявлением интереса ко всему новому, передовому. Студенты проявляют творческий подход к учению, педагогической практике, у них проявляются профессионально значимые способности, предпочтения к тем или иным сторонам профессиональной деятельности. Наконец, студенты начинают проявлять различные социальные и профессиональные роли и позиции.

Автором была сделана попытка выяснить субъективные или объективные роли, которые занимают студенты педагогического вуза в целом. Опрашивая студентов, следовало понимать, что они, в силу статуса обучаемого, старались в своих ответах «поддержать исследователя», ответить так, как хочется исследователю. Поэтому ответы студентов 1 – 2 курсов принимались с определенной степенью доверия. Студенты старших курсов, адаптированные к учебному заведению, более объективны, тем более, они прошли через теорию и практику подготовки к организации досуговой деятельности и накопили опыт гуманистических межличностных отношений.

Письменный и устный опросы носили косвенный характер: «Считаете ли Вы свое положение в педвузе комфортным?»; «Ваши отношения с преподавателями вуза строятся на доверительных, демократических отношениях? Да? Нет? Почему?»; «Чем отличается Ваше положение в педагогическом вузе от положения в школе? Сравните педагогов там и там в отношении к Вам, в уважении к Вам как к личности. Ответ может быть простым» и т. д.

Студенты, обучавшиеся в крупных школах, дают средний показатель – 21,4 % субъективности положения. Обучавшиеся в небольших школах (сельских, малокомплектных) показывают субъектность положения до 33 %. Студенты младших

курсов о своем положении в педагогическом училище говорят, сравнивая его со своим положением в школе. Статус студента, будущего учителя, ситуация самостоятельности и другие факторы, существующие в пространстве учебного заведения, дают ему возможность считать свое положение субъективным (до 74 %). Студенты старших курсов сильнее чувствуют функционирование, зато имеют большой опыт овладения неформальными отношениями, зародившимися и развивающимися в социально-досуговом и учебно-досуговом пространствах. Вместе с тем они более четко осознают границы своих знаний и умений, их оценку педагогами вуза, что определяет четко их субъектное или объектное положение. Складывающийся статус «отличника», «хорошиста», «успевающего», «неуспевающего» разводит коммуникацию и общение, отсюда и сущность субъектного и объектного положения. В экспериментальных группах, в сравнении с контрольными, ценностная ориентация, ощущение себя субъектом намного выше (в экспериментальной группе – 87 %, в контрольных – 54 %). Цифры округлены. В системе ценностных ориентаций студентов вуза, прошедших, во-первых, процесс адаптации, во-вторых, воспринимающих позитивно новое социальное пространство и окружение, учебная деятельность, как это не парадоксально, отходит на второй план. Студентов наиболее активно формирует свободная деятельность, неформальные связи отношений и потому их субъектность более высока.

На выбор роли и педагогических позиций влияют ролевые позиции учителей школы, профессорско-преподавательского состава, у которых студенты учились.

Авторитарные отношения, господствовавшие в прошлом в образовании, сформировали достаточно широко тип учителя-администратора, классного руководителя (не классного воспитателя) – администратора, который был подчинен субординациям, нормам, инструкциям, значит, был склонным к командному (безапелляционному) стилю руководства и управления. И хотя многие прежние позиции этого плана потеряны, такой тип учителя-воспитателя существует до сих пор.

Влияние учителей такого жесткого стиля на выпускников, поступающих в педвузы, достаточно сильно. А. Г. Асмолов (1) называет это эффектом «выученной беспомощности» (эффектом «выученной антигуманности». – *авт.*). Учителя и студенты, сохраняющие такие роли, не способны овладевать префигуративной культурой (М. Мид), в которой учителя учатся у детей. Здесь следует подчеркнуть существование до сих пор негативных ролевых позиций, которые мешают учителю взаимодействовать с детьми в сфере досуга, не помогают разрешать в школе острый дефицит положительных, веселых детских эмоций и радостей.

Совершенно необходимым для учителя является наличие активного положительного отношения к педагогической деятельности, склонности заниматься ею, соответствующее желание, стремление,

переходящее в своего рода жизненную потребность. Равнодушный, безразличный к своей профессии учитель никогда не поднимется выше уровня «учителя-ремесленника», учителя – «бездушного формалиста». Учитель с ярко выраженной педагогической направленностью испытывает большое внутреннее удовлетворение от своей профессиональной деятельности, несмотря на все ее сложности, трудности, а порой и отдельные неудачи. Как отрадное явление стоит упомянуть появление школьных психологов, классных воспитателей, выпускников педагогических учебных заведений, которые переходят на новые высокочеловеческие профессиональные нормы общения с детьми.

Итак, содержание подготовки студентов к организации досуговой деятельности представляет собою традиционный алгоритм: обучение теоретическим знаниям, связанным с областью детского досуга; формирование специфических умений и навыков, необходимых организатору детского досуга; накопление разнообразного опыта и впечатлений досуговой деятельности, опыта личного участия в различных ролях и позициях в этой деятельности.

На основании этого можно обозначить наиболее типовые роли и позиции студента, будущего педагога, в сфере детского досуга.

Во-первых, это роль лидера, руководителя, ведущего, центрального персонажа, в значительной степени командного характера. Эта роль объясняется компетентностью студента в проводимом мероприятии и ответственностью за успех его и благополучие детей в нем. Например: роль руководителя туристического или краеведческого похода, роль организатора тематической экскурсии на сложное производство, роль главного режиссера спектакля или праздника и т. д.

Во-вторых, студент осуществляет руководство досуговым мероприятием, принимая на себя одну из главных ролей в этом деле, солидаризируясь в руководстве с другими взрослыми участниками и детьми.

В-третьих, студент принимает роль как бы нейтрального лица, но активно влияющего на организацию мероприятия. Такое положение студент занимает, принимая на себя роль арбитра, консультанта, судьи, посредника, советника и т. п.

В-четвертых, студент, не беря на себя персонально ведущих ролей в проводимом деле, руководит им через учащих, принявших командные роли.

В-пятых, студент, не принимая личного участия, руководит им через подготовленных для этого добровольных помощников – спортсменов, специалистов, военных и т. д.

Школа злоупотребляет командностью ролей и положений учителя, в том числе даже в сфере досуговой деятельности. Сущность педагогического руководства заключается не столько в непосредственном вмешательстве в досуговую деятельность, сколько в умении создать условия, определяющие

правильное отношение детей к досугу и участию в нем.

На основании вышеизложенного и анализа идей С. А. Шмакова (5), можно выдвинуть несколько уровней включения студента (учителя) в досуги детей:

- *конструктивно-целевой* уровень, который позволяет познавать досуг как средство воспитания, предусматривать роль и место в нем, прогнозировать ориентировочно результат;

- *технологический* уровень, определяющий алгоритм досугового мероприятия, последовательность, взаимосвязь всех компонентов;

- *коммуникативный* уровень, формирующий поле общения, обеспечивающий адаптацию и совместимость участников в досуговом деле, снижающий конфликтность;

- *эмоциональный - аффективный* уровень, создающий и поддерживающий атмосферу радости, азарта, интереса и т. д.

Использование учебных и других развивающих моделей досуга в профессиональной подготовке студентов – сложный процесс, доступный не каждому педагогу. Экспериментальным путем выявлен ряд характеристик *личностного* плана, соответствующих тождественности педагога-организатора характеру обучающего досуга, его форм. К ним можно отнести:

- а) неукоснительное следование идее личностно-ориентированной педагогики и формирование у студентов способности чувствовать личную жизнь ребенка и то, что представляет для последнего ценность, способность внушить это чувство будущим учителям;

- б) расположенность к совместной творческой деятельности в сообществах детей и студентов (сотрудничество и сотворчество, общительность);

- в) выстраивание отношений участия субъектов досуговой деятельности в целях их профессионального и личностного развития;

- г) рефлекссию собственной деятельности, понимание происходящего в системном контексте;

- д) эмпатию как сопереживание коллизий досуга, переживание эмоциональных состояний, которые могут испытывать студенты;

- е) стремление быть «своим» в сообществе студентов, профессиональную потребность в досуговых контактах;

- ж) авторскую позицию педагога по отношению к своей воспитательной и учебной деятельности в вузе.

Использование досуговой деятельности в качестве учебного материала, подготовка студентов к организации досуговой деятельности, досуговое взаимодействие преподавателей и студентов во внеаудиторной деятельности педагогического заведения активно влияют на формирование и корректировку позиций педагогов по отношению к студентам, значит, по отношению к досугу.

Можно использовать нижеследующие приемы и модели практико-методического ориентирования преподавателей педагогических профессиональных

образовательных учреждений на досуговую деятельность.

Переориентация и ориентация шли на теоретико-методологическом уровне, методическом и практическом уровнях и на уровне совместного взаимодействия в сфере досуга – во внеаудиторной работе со студентами и в организованном свободном времени самих преподавателей.

1. Участие преподавателей в работе курсов профессиональной переподготовки на базе ИУУ, на региональных и российских семинарах, а также участие в научно-методических конференциях и проблемных семинарах, в программы которых включались проблемы, связанные с досугом учащейся молодежи.

2. Включение в комплексный план вуза, в работу учебно-методического совета, в деятельность кафедр тем и проблем о подготовке студентов к организации досуговой деятельности школьников как важной социально-педагогической задачи.

3. Рассмотрение на учебно-методическом совете вуза специально отобранных вопросов о внеаудиторной работе со студентами по изучаемым предметам; программ и сценариев недель, декад, олимпиад, которые включают вопросы организованного досуга учащихся или полностью посвящены проблемам досуга. Организация обмена опытом, его обобщение и внедрение по обозначенной проблеме. Проведение внутривузовских курсов повышения квалификации кураторов, практиков с преподавателями педагогического заведения, связанных с организацией конкретных досуговых дел со студентами и т. д.

4. Совместное проведение досуговых мероприятий (праздники, фестивали, конкурсы, смотры и т. д.) студентами и преподавателями.

5. Оказание помощи, целенаправленное влияние на организацию досуга самих преподавателей, преподавателей и их детей на автономные мероприятия для детей преподавателей.

Формирование позитивных позиций педагогов вуза к досугу как таковому, к участию в подготовке студентов к организации досуговой деятельности со школьниками – дело важное и трудное. Трудное потому, что существует объективная нацеленность преподавателя на свои дисциплины, о которой мы говорили выше, что многие преподаватели в своем профессиональном становлении не имели возможности получить знания по предлагаемой проблеме, что в силу личностных особенностей некоторым преподавателям трудно включаться в эту специфическую деятельность. Есть еще один этический момент – определенная добровольность участия в процессе дополнительной подготовки. Все это ставит конструктивную задачу – найти механизм стимулирования воздействия преподавателей на творческое взаимодействие в этом процессе. Исследования по данному вопросу выводят на приемы, не претендующие на безусловность. К таким приемам можно отнести:

- проведение тематических сочинений со студентами типа «Чему меня научил вуз как бу-

дущего воспитателя, организатора досуговой деятельности», «За что я ценю своих преподавателей», «Что обеспечивает творческое взаимодействие студентов и преподавателей». Анализ таких сочинений дает материал, который можно использовать для создания положительных эмоций преподавателей, для стимулирования их на организацию досуговой деятельности со студентами;

- разработка творческих конкурсов для студентов, которые включали в себя положения, связанные с необходимостью представлять положительный опыт разработки разнообразных видов досуга или его компонентов в учебной и внеучебной деятельности и таким образом приобщаться к ней;

- включение преподавателей в совместные творческие команды – группы по организации целенаправленного студенческого досуга, в котором успех делится на всех участников поровну;

- использование средств массовой коммуникации для популяризации тех преподавателей, которые вносили свой вклад в развитие досуга школьников и студентов;

- привлечение преподавателей кафедр в качестве руководителей студенческих групп, отрядов на инструктивных лагерных сборах по подготовке вожатых к работе в летних лагерях;

- предоставление преподавателям, имеющим серьезные досуговые пристрастия и увлечения, возможности поделиться со студентами и другими преподавателями вуза личными успехами в сфере своего хобби;

- поощрение преподавателей, которые показывают успехи в учебной и внеаудиторной работе, связанной с досугом (по линии администрации вуза, через профсоюз и др.).

Здесь необходимо еще обратиться к важному вопросу – научению организации групповой деятельности студентов, основанному на традициях досуговой деятельности.

Групповая деятельность, называемая в литературе последних лет коллективной творческой деятельностью (коммунарская методика), – достаточно сложный педагогический феномен, который исследовали авторитетные отечественные педагоги (О. С. Газман, Л. Ю. Гордин, И. П. Иванов, А. С. Макаренко, Л. И. Новикова, В. А. Сухомлинский, И. М. Черевко, С. А. Шмаков, Н. Е. Щуркова и др.).

Преподаватель вуза, как и учитель общеобразовательной школы, традиционно выполняет функцию организатора групповой деятельности, значит, студенческая группа выступает в качестве группового субъекта. Работа с учебной группой – нормативный элемент воспитания и обучения. Именно групповая деятельность обладает действительной силой развивающего влияния на личность, «такому влиянию нет замены» [4]. Студенты в групповой деятельности – не просто участники совместной работы, они косвенные участники жизни каждого, кто участвует в коллективной деятельности. Преподаватель высшего учебного заведения организует соучастие каждого субъекта деятельности в становлении отдельных членов группы.

Н. Е. Щуркова выделяет два ключевых понятия, которые заключают в себе профессиональную основу организации группового занятия или дела: «предметный результат» и «воспитательный результат» [5, 91]. Следует добавить и «образовательный результат». Если учебная деятельность по тому или иному предмету протекает в рамках детерминированности, то досуговая деятельность выходит за эти рамки, так как опирается на принципы предпочтения, выбора, интереса, удовольствия и добровольности. Включенная в учебный процесс, она, конечно, частично тоже детерминирована, ибо основана на дидактической цели деятельности. Но вместе с тем она предполагает взаимодействие на уровнях партнерства, субъектности каждого, отношений, которые определяются досуговыми ролями, преобладанием процесса над результатом. Досуг не приемлет принуждения, жесткой субординации, он основан на воодушевлении, приобщении, эмпатии.

Логика организации деятельности творческой группы достаточно подробно описана (И. П. Иванов, А. В. Мудрик, М. А. Казакина и др.).

При обучении педагогов вуза методике коллективной творческой деятельности надо выделить следующие организационные условия:

- уточнение предметной цели досуговой деятельности;

- вариативные механизмы быстрого создания микрогруппы, основанные на игровых приемах;

- механизмы определения программы деятельности группы, мотивационные предпосылки, оценочные действия;

- игродосуговые приемы распределения ролей и поручений;

- приемы творческой импровизации;

- приемы коллективного планирования, коллективной организации, коллективного анализа и последствий.

Эффективные практико-методические приемы досуговой деятельности достаточно легко трансформируются в самых серьезных видах учебной деятельности.

Вывод: приобщение преподавателей педагогического высшего учебного заведения к сфере досуга, использование игрового досуга как формы познавательной деятельности, внесение элементов игры или видов досуговой деятельности способствуют обогащению преподавателя как специалиста, сближают его со студентами, формируют новые творческие и гуманизированные установки на профессиональное общение со студентами, обогащают его новыми ролями и положениями, способствующими успешности профессионального общения и взаимодействию в учебно-досуговом процессе.

Литература

1. Азаров, Ю. П. Тайны педагогического мастерства: учебное пособие / Ю. П. Азаров. – М.: Издательство Московский психолого-социологического института; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 432 с.

2. Проблемы педагогического образования: сб. науч. статей. – Выпуск 2. / науч. ред. В. А. Сластенин. – М., 1997. – 60 с.

3. Слободчиков, В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. И. Слободчиков. – М., 1994. – С. 25.

4. Шмаков, С. А. Летний лагерь: вчера и сегодня: метод. пособие / С. А. Шмаков. – Липецк: ГУП, 2002. – 384 с.

5. Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособие / Н. Е. Щуркова. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.

УДК 159.9:37.015.3

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ – ГЛАВНАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОСТИ. ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

(социолого-психологическая лаборатория КемТИППа)

Л. В. Порхачева, Т. И. Емельяненко, М. В. Муравская, В. П. Михайлова

В связи с вхождением России в европейское образовательное пространство, реализацией принципов Болонской декларации, задача повышения качества профессионального образования определена Министерством образования и науки России как приоритетная.

До сих пор в России продолжается дискуссия, является ли студент потребителем, а образование – услугой, и распространяется ли на образование действие закона «О защите прав потребителей».

Еще в 2001 году Арбитражный суд Санкт-Петербурга и Ленинградской области рассмотрел иск Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов к Территориальному управлению Министерства по антимонопольной политике. Суд вынес решение в пользу университета, установив, что отношения между студентами и вузом не могут регулироваться в соответствии с законом «О защите прав потребителей» (1, с. 29).

Наличие системы менеджмента качества стало обязательным требованием при комплексной оценке деятельности вуза. С этой целью в КемТИППе проводится ежегодное сплошное анкетирование студентов по оценке качества деятельности профессорско-преподавательского состава. Результаты опроса определенной частью преподавателей воспринимаются негативно. Не устраивающие их результаты опроса оправдывали тем, что, в связи с их строгостью и требовательностью, студенты пытаются свести с ними счеты.

Для того, чтобы исключить подобного рода возможности, листки опроса с минимальными баллами не принимались, таким образом снижали субъективизм опрашиваемых, которого, естественно, очень трудно избежать. Иногда студенты занижают баллы преподавателю только потому, что тот не диктует лекцию.

Студентам предлагали следующий перечень вопросов:

- профессиональная компетентность;
- общая эрудиция;
- умение сложный материал сделать простым;
- культура речи;
- четкость дикции;
- умение вызвать интерес к своему предмету;
- доброжелательность и такт по отношению к студентам;
- объективность в оценке знаний студентов;

– ориентация студентов на использование изучаемого материала в будущей профессиональной и общественной деятельности;

– умение снять напряжение и усталость аудитории.

Для упрощения сравнительного анализа полученных данных десять вопросов анкеты сократили до шести:

- профессиональная компетентность и общая эрудиция;
- педагогическое мастерство: умение сложный материал сделать простым, культура речи, четкость дикции, умение вызвать интерес;
- отношение к студентам: доброжелательность и объективность в оценках;
- предмет нужный и в какой степени;
- предмет интересный и в какой степени;
- популярность преподавателя.

Сравнительный анализ мнения студентов опроса 2006-2007 учебного года

по сравнению с 2005-2006 учебным годом

Мнение студентов Кемеровского технологического института пищевой промышленности (КемТИПП) распределилось следующим образом:

91 % студентов оценили профессиональную компетентность на 4 и 5 баллов, менее 4 баллов – 9 %. По сравнению с прошлым годом этот показатель увеличился почти на 3 %;

педагогическое мастерство 80 % студентов оценили на 4 и 5, а 20 % – ниже 4 баллов;

отношение к студентам на 4 и 5 оценили 80 %, менее 4 баллов – 11 %;

доброжелательное отношение к студентам выросло на 6,6 % по сравнению с прошлым годом;

предмет нужный и в какой степени: 86 % студентов оценили на 4 и 5, а менее 4 баллов – 14 %;

предмет интересный и в какой степени – 74 % студентов оценили на 4 и 5, а менее 4 баллов – 25 %;

количество ненужных предметов сократилось на 2,5 %, по сравнению с прошлым годом, интерес к предметам не изменился.

Популярность преподавателей, по сравнению с прошлым годом, почти не изменилась: высокий уровень популярности имели 21 % преподавателей, низкий – 41 %, а средний – 34 %. У 4 % преподавателей популярность отсутствует. Низкий уровень

популярности, по сравнению с прошлым годом, сократился на 20,5 %, а средний возраст на 23 %.

В 2005-2006 учебном году, по мнению студентов, высокой профессиональной компетентностью владели преподаватели кафедр общематематических и естественных наук (ЕН), по другим вопро-

сам студенты отдали предпочтение специальным дисциплинам (СД).

В блоке СД взаимоотношение между студентами и преподавателями улучшилось на 13 %, интерес к предмету вырос на 9 % (табл.).

Таблица

Сравнительный анализ мнений студентов по годам обучения (с 2005 по 2007 гг.)

Фактор	Профессиональная компетентность (%)			Педагогическое мастерство (%)			Отношение к студентам (%)			Нужность предмета (%)			Интерес к предмету (%)		
	2005	2006	2007	2005	2006	2007	2005	2006	2007	2005	2006	2007	2005	2006	2007
Блок															
СД	88	89	86	81	83	81	81	94	87	94	95	94	78	87	83
ОПД	86	86	91	82	75	69	82	85	85	76	75	84	60	64	64
ЕН	88	95	93	85	81	86	85	85	91	84	89	82	52	61	82
ГСЭ	89	93	99	82	80	82	82	87	90	71	76	90	55	78	75
Среднее	87,8	90,8	92,3	82,5	79,8	79,5	82,5	87,8	88,3	81,3	83,8	87,5	61,3	72,5	76

Сейчас доминирует тенденция перехода от квалификационного подхода к компетентностному. Что это означает? Студент приобретает во время пребывания в вузе не только знания, умения и навыки (ЗУН), но и способность гибко приспосабливаться к изменяющимся внешним условиям. С этой целью необходимо сформировать, помимо специальных знаний, еще и социальные компетенции (т. е. готовность и умение работать в коллективе, творчески подходить к решению социальных и профессиональных задач), а главное – желание постоянно учить и учиться, совершенствоваться.

Компетентностный подход – это подход, акцентированный не на содержании, а на результатах образования, выраженных в форме компетенций (К-подход).

Компетенция/компетентность – это обобщенная характеристика личности (специалиста), определяющая проявленную им готовность использовать свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной социальной или профессиональной области.

В структуру компетентности входят следующие элементы:

- когнитивный компонент (знания);
- функциональный компонент (умения, навыки, привычки);
- ценностно-этический компонент (отношение к осуществляемой деятельности).

Возникшие на современном этапе развития высшей школы противоречия являются не источником развития, а тормозом его.

В. Медведев и Ю. Татур – профессора МГТУ им. Н. Э. Баумана, отмечают следующие противоречия:

- противоречие между результатами деятельности высшей школы, а также их представлением в

образовательных программах, стандартах, и запросами, ожиданиями рынка труда;

- противоречие между декларируемым в образовательном законодательстве гуманистическим характером образования и образом выпускника в действующих ГОС ВПО, где он лишен личностных, в первую очередь, нравственных качеств;

- противоречие между интегративной природой деятельности специалиста любого профиля и используемыми в образовательном процессе методами и средствами, не способствующими объединению дисциплинарных знаний в единое целое;

- противоречие между стремлением нашего государства к созданию единого с европейским сообществом рынка труда и образовательных услуг и нежеланием отечественной высшей школы учитывать общие «правила игры» (5, с. 46 – 47).

На наш взгляд, компетентностный подход позволяет разрешить отмеченные противоречия.

Компетентностный подход является более интегративной концепцией по сравнению с концепцией «усвоения знаний». Знания – не цель образования, это лишь средство преобразования ситуации. Овладение не знаниями, а способами их добывания, т. е. умениями анализировать, сравнивать, обобщать, абстрагироваться. Компетентностный подход и предполагает овладение такими умениями, которые помогают эффективно действовать как в ситуациях профессиональной, так и в личной и общественной жизни. Возрастает роль умений, которые помогают принимать решения в новых, неопределенных проблемных ситуациях (2, с. 18). Поэтому целью интеллектуального развития должно стать формирование понимания и рефлексии (зеркального отражения индивидами друг друга, содержанием которого является субъективное воспроизведение внутреннего мира партнера по взаимодействию).

Понимание является результатом овладения мыслительным аппаратом: анализа и синтеза, сравнения, обобщения и абстракции. С помощью этих мыслительных операций человек устанавливает причинно-следственные связи, открывает законы и предвосхищает ход событий.

Целью эмоционального развития является формирование эмпатии (сопереживания, умения поставить себя на место другого, способность эмоционально отзываться на переживания других людей). Эмпатия предполагает проникновение во внутренний мир, понимание переживаний, мыслей и чувств другого человека (3, с. 413).

Цель социального развития – овладение способами взаимодействия: умение слушать, вести диалог, выражать собственные мысли, умение владеть собой, побеждать психический стресс, формирование навыков самоконтроля и самоанализа, навыков бесконфликтного поведения, положительной установки на людей, заинтересованное отношение к товарищам, желание совершенствовать свой стиль общения и толерантность – терпимое отношение к чужой точке зрения.

Показателем социального развития может служить разный уровень адаптации к социальной среде. К *формам социальной адаптации* относятся:

- аккомодация – полное подчинение требованиям среды без критического анализа;
- конформизм – вынужденное подчинение требованиям среды, внешнее подчинение при внутреннем несогласии;
- ассимиляция – сознательное и добровольное принятие норм и ценностей среды на основе личностной солидарности с ними.

В социальный интеллект входят эмоциональный интеллект и *психологические знания*:

- знание законов поведения (например смена эмоциональной регуляции интеллектуальной и волевой («я хочу» на «я должен»);
- знание закономерностей развития (негативные эмоции блокируют развитие интеллекта, смена механической памяти словесно-логической). У нас же в старшем школьном возрасте и у студентов вузов проверяют не логическую, а механическую память через ЕГЭ и Интернет-тестирование (например, сколько лет Чацкому: 25, 35, 45 лет) и т. д.

К *психологическим умениям* относятся:

- способность интерпретировать происходящее;
- умение проникать в состояние другого человека;
- умение защитить себя от повышенного эмоционального напряжения и адаптироваться к законам и правилам поведения, т. е. научиться подчиняться требованиям;
- умение учитывать в отношениях половые и возрастные особенности людей, индивидуально-типические и т. д.

Ученые предлагают разные виды компетенций. Дж. Равен в своей книге «Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализа-

ция» предлагает следующий список *видов компетентности*:

- тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели;
- тенденция контролировать свою деятельность;
- готовность и способность обучаться самостоятельно;
- поиск и использование обратной связи (анализ своих ошибок, доверие к своим собственным наблюдениям);
- уверенность в себе, умение преодолевать трудности, отыскивать способы решения новых проблем, принимать эффективные решения и т. д.;
- самоконтроль – способность удерживаться от первичного побуждения;
- адаптивность: отсутствие чувства беспомощности;
- склонность к размышлению о будущем: привычка к абстрагированию;
- самостоятельность мышления, оригинальность;
- критическое мышление;
- готовность решать сложные вопросы;
- готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
- способность принимать правильные решения;
- способность к совместной работе для достижения цели;
- способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят;
- способность разрешать конфликты и смягчать разногласия;
- терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих (4, с. 40).

Более 10 университетов из 16 стран, подписавших Болонскую декларацию, провели опрос, в котором приняли участие более 5 тысяч выпускников, 998 профессоров и 944 работодателя. Полученный список общих компетенций был разделен на *три категории*: инструментальные, межличностные и системные (2, с. 11 – 12).

Инструментальные:

- способности к анализу и синтезу;
- способность к организации и планированию;
- базовые общие знания;
- базовые знания по профессии;
- коммуникативные навыки в родном языке;
- элементарные компьютерные навыки;
- навыки управления информацией (способность извлекать и анализировать информацию из различных источников);
- способность решать проблемы;
- способность принимать решения.

Межличностные:

- способность к критике и самокритике;
- способность работать в команде;
- межличностные навыки;

- способность работать в междисциплинарной команде;
- способность взаимодействовать с экспертами в других предметных областях;
- способность работать в международном контексте;
- приверженность этическим ценностям.

Системные:

- способность применять знания на практике;
- исследовательские способности;
- способность к обучению;
- способность к адаптации к новым ситуациям;
- способность к генерации новых идей (творчеству);
- способность к лидерству;
- понимание культур и обычаев других стран;
- способность работать автономно;
- способность к разработке проектов и управлению;
- способность к инициативе и предпринимательству;
- ответственность за качество;
- воля к успеху.

Действующая сегодня концепция развития системы российского образования настоятельно рекомендует педагогическим коллективам обратить внимание на так называемый компетентный подход к организации образовательного процесса, требующий расстановки иных акцентов при создании образовательных программ. Анкетирование студентов по анкете «Преподаватель глазами студентов» помогает решить вышеуказанные проблемы.

Структура образования, содержание обучения и воспитания должны быть направлены на овладение способами познания, способами и приемами

овладения той или иной деятельности и способами взаимодействия между людьми и природой, которая давно перестала быть для нас храмом, а стала «мастерской». Это соответствует мысли Жака Делора, сформулированной в докладе на Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытые сокровища», которая сводилась к четырем постулатам, на которых оно должно строиться: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» (2, с. 18).

Литература

1. Запесоцкий, А. С. Преподаватель глазами студентов. Об изучении мнения студентов о качестве педагогической деятельности преподавателя / А. С. Запесоцкий, Л. А. Санкин, С. В. Викторенкова // Высшее образование. – 2007. – № 9.
2. Иванов, Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. Библиотечка «Первого сентября». Серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып. 6 (12) / Д. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
3. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.; Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии; Академия педагогических наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
4. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: [пер. с англ.] / Дж. Равен. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
5. Медведев, В. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В. Медведев, Ю. Татур // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 46 – 47.

УДК 331.108.37

ОБ ОПЫТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАИНТЕРВЬЮ В ОЦЕНКЕ ПЕРСОНАЛА*Я. В. Рябухина, Т. Ю. Осипова*

Подбор новых сотрудников на вакантные должности начинается с разработки комплекса требований к кандидату, включающих профессиональные, личностные, медицинские и другие требования. Содержание последних определяют на основе анализа рабочего места и отражают в должностных обязанностях и описании рабочего места.

В науке разработано значительное количество методов отбора управленческого персонала. Одним из наиболее современных является метапрограммное интервью, пока не получившее широкого распространения в практике оценки человеческих ресурсов.

Метапрограммы – это паттерны, используемые для определения типа мышления и восприятия действительности человеком. Таким образом, оценив метапрограммы кандидата, можно глубже понять особенности принятия им решений, мотивации и предпочтений в рабочих отношениях.

Из всего спектра метапрограмм нами были выбраны четыре типа, описание которых представлено в таблице 1.

Для выявления соответствия требований к вакантной должности и метаустановок претендентов на неё, нами было проведено исследование на базе ООО «Кадровое агентство «Бизнес Персонал», занимающегося подбором, оценкой и обучением персонала в г. Кемерово.

Кадровое агентство существует на рынке более трех лет. За это время компания сформировала положительный имидж среди кадровых агентств. Суммарная база кандидатов агентства насчитывает более 1500 человек. Коллектив состоит из высококвалифицированных специалистов. Средний возраст сотрудников ООО не превышает тридцати лет. Среди источников набора, используемых агентством для поиска кандидатов, необходимо выделить:

- прямой поиск (рекрутинг и head-hunting);
 - обращение к имеющейся базе данных о кандидатах;

- самопроявившиеся кандидаты, обращающиеся по объявлениям в СМИ.

Таблица 1

Содержание и интерпретация метапрограмм для отбора персонала

Название метапрограммы	Краткое описание	Рекомендуемые вопросы	Интерпретация
Тип референции	Показывает соотношение собственного и чужого мнения при принятии решений и самооценке человека. Внутренняя – ориентация на собственное мнение, видение и позицию. Внешняя – ориентация на мнение окружающих, объективные результаты, принятые нормы, общественное мнение. Смешанный тип – сочетание того и другого.	1. Как Вы определяете, что добились в чем-либо успеха? 2. Как Вы определяете, успешно ли прошли переговоры с клиентом? 3. Вы считаете свою карьеру успешной? Почему?	Ответы, содержащие ссылки на объективный результат, мнение другого человека, общепринятые нормы и т. п. относятся к внешней референции . Ответы типа: «Я вижу», «Я так чувствую», «Мне самому нравится» – признак внутренней референции .
Ориентированность на процесс-результат	Определяет ориентацию работника на процесс (работы, где необходимо соблюдение определенных процедур, технологий, предписаний); на результат (работа, ориентированная на достижения, связанная с активными продажами, влиянием на финансовую эффективность компании, должности, где основной задачей является разрешение сложных и конфликтных ситуаций). Смешанный тип – сочетание того и другого.	1. Что Вам больше всего нравится в продажах? 2. Что нужно, чтобы пройти испытательный срок? 3. Как Вы организуете свою работу? 4. Опишите свой самый удачный проект.	Когда претендент рассказывает о себе, о своей работе, мы также имеем возможность оценить, что присутствует в описаниях: процесс деятельности или его результаты. Необходимо обратить внимание на используемые в речи глаголы: совершенного вида указывают на результат , несовершенного указывают на процесс .
Процедуры – возможности	Люди « возможностей » ориентированы на поиск новых решений на неповторяющиеся действия или на использование разных подходов при решении типовых задач. Люди « процедур » предпочитают использовать типовой путь или способ решения рабочей, социальной либо жизненной задачи. Смешанный тип – сочетание того и другого.	1. Представьте себе, что Вам необходимо провести важные переговоры. Как Вы будете к ним готовиться? 2. Вам очень понравился какой-то ресторан. Вы предпочтете чаще всего ходить именно туда или для Вас комфортнее бывать в различных ресторанах?	Будет ли кандидат описывать всю процедуру полностью (ориентирован на процедуры), только наметит тезисы (процедуры и возможности в балансе), раскроет различные варианты подготовки (ориентация на возможности) или предпочтет полный экспромт (ориентация на возможности).

Задача менеджеров по персоналу, работающих в агентстве, состоит в проведении ряда отборочных собеседований с кандидатами и определении наиболее конкурентоспособных, соответствующих требованиям организаций. Метод метаинтервью в работе агентства был использован впервые.

Для анализа нами были исследованы две вакансии, открытые в ООО «Кадровое агентство «Бизнес Персонал» (табл. 2).

Первая вакансия – это должность менеджера активных продаж, открытая в компании, занимающейся оптовыми поставками горюче-смазочных материалов (ГСМ).

Вторая вакантная должность – главный бухгалтер на крупное предприятие, производящее строительные и отделочные материалы.

Таблица 2

Требования к кандидатам на замещение вакантных должностей

Название должности	Функциональные обязанности	Необходимые опыт, навыки, умения	Личные качества кандидата
Менеджер активных продаж ГСМ	Поиск клиентов, ведение переговоров, личных встреч, заключение договоров, сбор дебиторской задолженности, проведение презентации продукта.	Опыт активных продаж от года, высшее техническое образование. Необходимы умение работать с возражениями и отказами, навыки ведения переговоров «на уровне первых лиц».	Грамотная речь, коммуникабельность, ответственность, вариативность мышления, стрессоустойчивость, толерантность, амбициозность.
Главный бухгалтер	Ведение бухгалтерского учета на всех участках, работа в общей системе налогообложения, контроль сдачи документов в налоговые органы, управление рядовыми бухгалтерами. Работа в 1С: Предприятие.	Опыт работы главным бухгалтером от 3 лет на производственном предприятии, опыт руководства не менее, чем 5 бухгалтерами, знание всех систем налогообложения, всех участков бухгалтерии, работ, навыки работы в 1С: Предприятие 7.7.	Ответственность, высокая самоорганизация, аккуратность, усидчивость, сосредоточенность.

Для анализа метаустановок кандидатов нами было проведено интервью с десятью претендентами по каждой вакансии. Характеристики опрошенных представлены в табл. 3.

Таблица 3

Характеристики выборки для проведения метаинтервью

Варианты	Общее процентное соотношение ответов всех кандидатов	Женщины (главные бухгалтеры)	Мужчины (менеджеры по продажам)
Возраст, лет			
18-20	-	-	-
20-30	40%	20%	60%
30-40	50%	70%	30%
40-58	10%	10%	10%
Стаж работы в должности главного бухгалтера/менеджер по продажам			
До года	10%	0%	20%
От 1 до 3 лет	40%	30%	60%
От 3 до 7 лет	30%	50%	10%
Более 7 лет	10%	20%	-
Образование			
Среднее	-	-	-
Средне-специальное	25%	10%	40%
Высшее	70%	80%	60%
Незаконченное высшее	5%	10%	-

Исходя из анализа характеристик претендентов на вакантную должность менеджера по продажам, мы можем сделать вывод, что большинство канди-

датов – это мужчины в возрасте от 20 до 30 лет, с опытом активных продаж от года до трех лет и с высшим образованием.

Кандидаты на вакантную должность главного бухгалтера – в основном женщины в возрасте от 30 до 40 лет, с опытом работы в должности от трех до семи лет и с высшим образованием.

В список требований к вакантным должностям нами были включены метаустановки, необходимые для эффективного решения профессиональных задач.

Так, по-нашему мнению, идеальный менеджер активных продаж должен иметь смешанный тип референции с преобладанием внешней. Это обусловлено тем, что его деятельность связана с общением, убеждением других людей, с одновременным отстаиванием собственной точки зрения.

Данная должность требует ориентации на результат, т. е. склонности к самостоятельному разрешению сложных и конфликтных ситуаций и мотивации к быстрому достижению поставленных целей.

По метапрограмме «процедуры-возможности» менеджер активных продаж в большей степени должен быть ориентирован на творческое рассмотрение различных возможностей, нежели на повторение сложившегося алгоритма действий.

Для эталонного выполнения должностных обязанностей главного бухгалтера возможен смешанный тип с преобладанием внутренней референции, так как работа требует как постоянного контроля за деятельностью подчиненных, умения настаивать на своих решениях, так и подчинения первому руководителю предприятия.

Соискатели должны быть мотивированы алгоритмизированной деятельностью в стабильных условиях, так как в работе главного бухгалтера много процедур и процессов (ориентация на процедуры). Помимо этого, руководитель должен так-

же ориентироваться на результат: своевременное решение проблем, сдачу отчетности, контроль за правильностью ведения документации и т. п. Следовательно, идеальный кандидат будет иметь «смешанный» тип метаустановки «процесс-результат».

Для совершенствования точности оценки кандидатов в стандартное интервью были включены вопросы (табл. 1), позволяющие определить метаустановки соискателей вакансий. Результаты собеседования представлены в табл. 4.

Согласно полученным данным, большинство претендентов на вакансию менеджера активных продаж имеют внешний тип референции, ориентированы на результат и готовы рассматривать различные возможности. Кандидаты на должность главного бухгалтера представляют собой противоположный тип личности: ориентированы на собственную позицию, мотивированы процессом выполнения действий и склонны к повторению известных процедур.

Таблица 4

Ориентация кандидатов на процесс или результат деятельности

№	Тип метапрограммы	Количество кандидатов на вакантную должность, в %	
		менеджер активных продаж	главный бухгалтер
1.	Внешний тип референции	60%	10%
	Внутренний тип референции	20%	70%
	Смешанный тип	20%	20%
2.	Ориентация на процесс	20%	50%
	Ориентация на результат	70%	20%
	Смешанный тип	10%	30%
3.	Ориентация на процедуры	40%	80%
	Ориентация на возможности	60%	20%
	Смешанный тип	0%	0%

Затем десять кандидатов по каждой вакансии прошли стандартные собеседования с работодателем. По результатам первого собеседования было отказано кандидатам, которые обладали установками, противоположными выбранным нами в каче-

стве эталонных. Таким образом, были отсеяны наименее конкурентоспособные специалисты.

Вакансия менеджера активных продаж, по итогам повторного собеседования с работодателем, была «закрыта» соискателем со смешанным типом «внешней-внутренней» референции, ориентированным на результат, с преобладающими «возможностями» в решении задач. В сравнении с эталонной моделью работодатель предпочел несколько более самостоятельного в своих оценках работника.

В качестве главного бухгалтера руководитель предприятия предпочел кандидата с внешним типом референции, имеющего смешанную ориентацию на процесс – результат и ориентацию на выполнение процедур.

Таким образом, на управленческой должности оказался работник, легко подчиняемый и контролируемый работодателем, зависимый от чужого мнения и социальных стандартов. Представляется, что, в случае давления со стороны руководства компании, главный бухгалтер, например, может допустить нарушения в финансовой отчетности и понести соответствующее наказание. Также для руководителя подразделения высокая зависимость от мнения окружающих, в т. ч. подчиненных, является препятствием к эффективному управлению ими. В остальных типах метаустановок наша теоретическая модель и практический выбор работодателя совпали.

Наш первый опыт использования элементов метаинтервью в отборе персонала на базе ООО «Кадровое агентство «Бизнес Персонал» позволяет сделать следующие выводы:

1) метод позволяет быстро отсеять самых неконкурентоспособных по своим жизненным и профессиональным установкам соискателей;

2) содержание вопросов значительно снижает вероятность социально желательных (угаданных) ответов соискателей;

3) широкое освоение данного метода работодателями позволит им избежать ошибок в оценке кандидатов аналогичных, например допущенной, на наш взгляд, при выборе главного бухгалтера;

4) метод экономичен в применении и освоении.

Важно также и то, что знание метаустановок и методов их определения позволяет менеджерам индивидуально подойти к мотивации и прогнозированию как собственного поведения, так и поведения своих сотрудников.

УДК 159.947+15.81.57

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ И ИХ ПРОЯВЛЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ИЗОЛЯЦИИ

М. В. Трофимова

Каждая личность уникальна сама по себе, и говорить о личности как о представителе какого-то типа индивидов можно только в смысле статисти-

ческим, то есть в плане тех отдельных личностных особенностей, которые наиболее часто встречаются у определенной группы людей.

То же касается и личности осужденного. Каждый осужденный также уникален. В отдельном осужденном нельзя выделить какие-то преступные его особенности. В то же время у каждого осужденного можно обнаружить то общее, что характерно для всех осужденных определенной категории (в зависимости от типа совершенного преступления, от способа совершения преступления, от количества преступлений и тюремного стажа).

Человек по своим психическим качествам не может быть фатально обречен на роль преступника. Но в каждом поступке преступника, осужденного всегда проявляются психические качества личности.

Изучение и понимание личности преступника, осужденного невозможно без изучения понятия «личность» в целом (структура личности) и выделения типов, групп осужденных с характерными для них особенностями.

Если мы обратимся к структуре личности человека вообще, то она представляет собой совокупность наследственных (биологических, физиологических, физических), социальных (условия рождения, формирования и развития личности), индивидуально-психологических (способности, темперамент, характер) качеств.

Извращенное развитие человеческой личности связано не с отсутствием или недостаточностью тех или иных качеств (ума, воли, эмоций), а большей частью с несоответствием между особенностями психики и теми внешними условиями, в которых происходит развитие личности.

Преступники (осужденные) отличаются друг от друга и от законопослушных людей не по «преступным чертам», а по тем отрицательным чертам характера, которые сформировались в различных условиях их жизнедеятельности и которые больше всего повлияли на характер преступления (субъективная оценка факторов и выбор модели поведения).

Не существует ни преступной психики, ни преступной наследственности. В то же время и психика, и природные влечения «причастны» к любому поведенческому акту, в том числе и к преступлению.

У человека твердых позиций, убеждений, которые не согласуются с общественной нормой и моралью, даже его влечения могут проявиться в антиобщественных формах поведения: половой инстинкт – в изнасиловании, активно-оборонительный рефлекс – в посягательстве (нападении) на личность, инстинкт самосохранения – в дезертирстве, предательстве.

И то, как поступает человек (решает ли он проблему конструктивным путем или через преступление), зависит от совокупности самых разных факторов.

Существует два основных направления, взгляда на природу преступного поведения. Представители одного направления считают преступление явлением социальным, другого – биологическим («прирожденные преступники» по Ч. Ломброзо).

Сторонники биологической теории считают, что основные психические свойства личности, определяющие ее поведение, заложены в самой природе человека. Некоторые исследователи делают вывод о том, что аморальные черты характера у людей, «одержимых неискоренимой склонностью к бродяжничеству и воровству», приводящие их в тюрьмы и исправительные учреждения, являются «роковым наследием», передающимся «вполне закономерно от поколения к поколению, как любое простое телесное свойство...». Система мер предупреждения преступлений, исходя из этих взглядов, включала лечение, пожизненную изоляцию и прямое уничтожение «прирожденных преступников» (4, 13, 14).

Схожа по своей сути концепция конституционального предрасположения к преступлению (Э. Кречмер), согласно которой, атлетически сложенные люди могут быть склонны к тяжким насильственным преступлениям (4).

Авторы теории наследственного предрасположения к преступлению полагают, что, поскольку по наследству передаются многие психические свойства, это характерно и для склонностей к преступлениям. В связи с чем анализируются биографии однояйцевых близнецов или у преступников выискивается дополнительная хромосома.

Авторы теории эндокринного предрасположения человека к преступлению считают, что преступление является следствием наличия аномалий в железах внутренней секреции (соотношение гормонов). Например, преступники, совершающие преступления, связанные с удовлетворением сексуальных потребностей (изнасилования), отличаются особой биологической или биохимической структурой (преобладание половых гормонов), которая обуславливает повышенное половое влечение. Преобладание гормонов адреналина – стремление к приключениям, острым ощущениям, разбоям (4).

Выделяют биологические предпосылки, играющие отрицательную роль в поведении человека (Г. А. Аванесов):

- патология биологических потребностей (причина сексуальных извращений и половых преступлений);

- нервно-психические заболевания, которые повышают возбудимость нервной системы, способствуют неадекватной реакции и затрудняют социальный контроль над действиями;

- наследственные заболевания, особенно отягощенные алкоголизмом;

- психофизиологические нагрузки, конфликтные ситуации, изменение химического состава окружающей среды, которые приводят к различным психосоматическим, токсическим заболеваниям (2, с. 304-305).

Однако биологическая основа личности не привязана к отдельным видам преступлений (так как человек нередко совершает разные преступления), она необходима для любого поведения и определяет силу, подвижность, устойчивость, ско-

рость нервных процессов, а не их направленность и сущность. Поэтому биологические, генетические особенности – лишь необходимые условия поведения, а не их причина.

В процессе развития личности человека биологические предпосылки поведения становятся более косвенными, а все больше сказываются социальные факторы (3, с. 15).

Человек не рождается эгоистом или альтруистом, скромным или хвастливым. Он становится таким. Лишь в процессе развития человека как личности возникают либо социально полезные, либо социально вредные черты.

Представители социальной теории видят причины преступности в пороках социальной жизни, в политическом и экономическом неравенстве людей (некоторые люди очень остро это воспринимают). Считают, что число ежегодно совершаемых преступлений должно быть всегда приблизительно одинаковым, так как существуют общие и постоянные причины преступности. Нельзя представить общество без преступлений, они являются элементом любого здорового общества (4).

Сторонники психологической теории считают, что причины преступности лежат в раннем детстве. Существует множество данных о неблагополучных семьях, но многие выходцы из таких семей никогда не совершают преступления. Весьма многочисленны случаи совершения опасных преступлений лицами, которые воспитывались во внешне вполне благополучных семьях. Поэтому не состав семьи, не ее материальное благополучие, не отношения между родителями и не их, возможно, противоправное поведение, а их эмоциональное отношение к ребенку, принятие или отвержение создают предпосылки к формированию преступного поведения, развивая эмоциональную холодность, отчужденность и жесткость (1).

Поведение преступника, осужденного, как любого другого человека, обуславливается сочетанием внешних, объективных факторов и субъективных, внутренних.

Среди внешних, объективных факторов выступает ситуация совершения определенного поступка.

Среди внутренних, субъективных факторов выступают индивидуально-личностные качества, типологические особенности и субъективная оценка ситуации, от которой зависит выбор той или иной модели поведения.

Среди индивидуальных качеств, которые обуславливают то или иное поведение, можно выделить темперамент. От темперамента зависит скорость реакции, распределение и объем внимания, то есть насколько человек способен быстро / медленно оценить максимальное количество внешних стимулов и как быстро он на это среагирует и каким образом (двигательная реакция, оборонительная, активная или, наоборот, пассивная, избегание, страх из-за повышенной чувствительности к угрозе).

1. Сильная, уравновешенная, подвижная нервная система (сангвиник – живой, энергичный) –

действия активные, энергичные, решительные, гибкость поведения (способность подстраиваться под ситуацию и действовать более адекватно, сохранять самообладание в критической ситуации).

2. Сильная, неуравновешенная, подвижная нервная система (холерик – безудержный тип) – преобладание процессов возбуждения, действия активные, решительные, настойчивые, но не продуманные, поспешные, импульсивные. Из-за своей вспыльчивости и несдержанности могут сами провоцировать конфликты, активно в них участвовать. Резкость движений, энергичность, прямолинейность, вплоть до агрессивности. Настойчиво преодолевает трудности.

3. Сильная, уравновешенная, малоподвижная нервная система (флегматик) – спокойный, инертный, действия медленные, заторможенные, продуманные, планомерные, но, как правило, стереотипные, упорный, не допускает импульсивности. В состоянии алкогольного опьянения нередко картина поведения может меняться на противоположную. Трудности приспособления к меняющимся условиям, с трудом ломаются стереотипы поведения.

4. Слабая, малоподвижная нервная система (меланхолик – слабый тип) – чувствительность к внешним воздействиям, угрозе и неадекватные реакции на их действие из-за преувеличения их значения. Действия часто нерешительные, несобран (рассеянность), плохо сдерживает эмоции. Негативные факторы быстро выбивают из колеи и затрудняют деятельность.

Темперамент является своеобразной совокупностью биологических, физиологических свойств, определяет только динамические особенности деятельности и поведения (интенсивность, напряженность, темп, реактивность, устойчивость и т. д.).

В чистом виде у определенного человека тот или иной темперамент встречается редко, как правило, они сочетаются друг с другом в разном соотношении с преобладанием одного или другого типа. Как правило, в критических, нестандартных ситуациях проявляется преобладающий тип нервной системы. В обычных же условиях его можно тренировать.

Среди сформированных в процессе жизни и деятельности субъективных, внутренних факторов можно выделить следующие психологические особенности, которые часто отличают поведение осужденного (преступника) от других людей:

- стремление к свободе и независимости от норм и правил, которые предъявляет общество, действуют наперекор установленным нормам и традициям;

- несдержанность по отношению к собственным желаниям и влечениям («хочешь – делай, бери»);

- высокая напряженность, взвинченность – трудности концентрации и продумывания, что вызывает импульсивные, непродуманные поступки;

- недооценивание ситуации и ее последствий, связанные со склонностью преуменьшать послед-

ствия по сравнению с достигнутым желаемым (склонность к риску);

– чрезмерная уверенность в себе, способствующая переоцениванию своих возможностей.

Внешние факторы, обстоятельства, ситуация не могут сами по себе провоцировать конфликтное, преступное поведение, они могут быть подходящими для реализации соответствующих позиций, установок. Любые внешние обстоятельства только способствуют проявлению характерного для личности способа поведения.

У каждого человека (в том числе осужденного) существует своя схема поведения, человек не является «рабом» ситуации, если его поведение сознательно. Но чем ниже уровень сознательной регуляции поведения, тем большее значение приобретают ситуативные обстоятельства. Многим осужденным действительно свойственна ситуативная обусловленность поведения, то есть ситуация стимулирует поведение.

Но поведение реализуется не по простой формуле «стимул – реакция». Реакция на стимул, ситуацию опосредуется личностными факторами: позиция личности, ценности, потребности, интересы, мотивы, установки, привычные способы действий, субъективная оценка стимула, его интерпретация (16).

На уровне личности осужденного поведение выступает как результат деформации или искажения каких-либо звеньев: искажение системы мотивов, потребностей, ценностей. Ценность жизни другого человека может быть ниже ценности собственного желания (материальные средства, физическое благополучие, удовлетворение собственных нужд и потребностей).

Если мы разделим общечеловеческие ценности на так называемые терминальные (то, что ценно) и инструментальные (средства достижения цели), то сами ценности будут практически такими же, как у всех людей (разве что более приземленные), а средства могут кардинально различаться.

Средством могут выступать другие люди, оружие (начиная от простого давления, манипуляции или шантажа, заканчивая прямыми насильственными действиями).

Если мы будем рассматривать систему потребностей осужденных, то у них происходит не столько деформация или искажение, сколько неравномерное их соотношение: материальные потребности значительно преобладают над потребностями в развитии.

Смещение интересов в сферу материальных благ способно ориентировать преобладающее поведение в эту же сторону, нередко с пренебрежением к тем средствам, которые должны использоваться для достижения цели (социально приемлемые средства и способы) (9). В таком случае человек будет более склонен к некоторым противоправным поступкам (воровству, взяточничеству, мошенничеству и т. д.), и постепенно материальные потребности гипертрофируются и превращаются в жадность, в стремление к накопительству,

либо, наоборот, расточительству, а средства приобретают все более антисоциальный характер (собственный заработок заменяется воровством и т. д.). В условиях изоляции (в колонии) эти потребности, сохраняясь, проявляются в обмене, воровстве, вымогательстве, выигрывании / проигрывании и т. д.

Социальная активность проявляется в сутяжничестве (жалобах, кляузах), конфликтности, стремлении руководить, подчинять, иметь власть (завхозы, активисты).

Деформируются, как правило, именно социальные потребности (в признании, самовыражении, самореализации и т. д.), появляясь в агрессивных, насильственных формах поведения, в лучшем случае, в манипулировании, и материальные, которые порождают корыстные поступки.

Например, жалобы осужденных могут быть результатом деформации как тех, так и других потребностей в зависимости от содержания: иметь льготы, дополнительные блага, обеспеченность или проявить свою социальную позицию, продемонстрировать власть (жалобы на нарушение прав человека, ущемление, унижение, несоблюдение сотрудниками требований и т. д.).

Таким образом, для осужденных, преступников в большинстве случаев характерно следующее:

- нарушение равновесия между различными видами потребностей в сторону преобладания какой-либо из них;
- общая бедность потребностей и интересов (однообразие, приземленность);
- извращенный характер некоторых из них;
- неприемлемый способ их удовлетворения (3, 5, 7, 8).

В связи с тем, что в условиях колонии удовлетворение материальных потребностей достаточно ограничено, у осужденных преобладают социальные потребности, социальная активность, которая выражается в следующем:

- изучение личности, как осужденного, так и сотрудника, развитие навыков анализа поведения и мотивов людей для выявления личностных рычагов, на которые можно воздействовать, повлиять, способов воздействия и манипуляции (потребность во власти, самоутверждение), спектр которых все больше расширяется;
- развитие навыков взаимодействия с людьми (осужденными и сотрудниками) с целью применения способов воздействия и манипуляции (потребность в общении, самоутверждении);
- активное сотрудничество с целью завоевания позиции лидера (как формального, так и неформального) для дальнейшего воздействия на других (потребность в признании, общении, самоутверждении);
- изучение нормативной, регламентирующей литературы с целью нахождения социальных, правовых рычагов для воздействия на сотрудников для получения каких-либо благ (потребности в познании, развитии, самореализации, которые выражаются в конечном итоге в жалобах, кляузах и т. д.).

Однако не только потребностями и ценностями объясняется поведение. Между потребностями и поступками в большинстве случаев стоит интерес – избирательное отношение человека к объекту в силу его значимости и привлекательности. Интересы определяют конечную цель поведения, систему ценностей.

Например, потребность властвовать над людьми может породить карьеристские интересы на работе, межличностные отношения – интересы доминирования в семье, в кругу друзей, коллег. Интересы могут состоять и в преодолении препятствий на пути к достижению цели (чем труднее цель, «запретнее», тем больший интерес она представляет). Например, целью могут являться обретение свободы, получение удовольствия, избежание наказания, которые в силу своей недостижимости, ограниченности вызывают повышенный интерес, средством к достижению подобных целей может служить побег, нарушения режима содержания.

Психологическая характеристика условий изоляции

Многим осужденным свойственна ситуативная обусловленность поведения, то есть ситуация стимулирует поведение и нарушения. Ситуация нахождения в условиях колонии относится к разряду экстремальных ситуаций, вызывающих психическую дезадаптацию (снижение способности к перадаптации в изменяющихся условиях), которая непосредственно проявляется в обострении негативных личностных качеств и реакций. Можно выделить два типа поведения осужденных в условиях повышенной напряженности:

1) тормозной тип – напряженность, скованность, пассивность, замедленность реакций, что проявляется в безучастности и безразличии;

2) возбудимый тип – суетливость, многословность, двигательное возбуждение, быстрая смена принимаемых решений, несдержанность и т. д., что проявляется в повышении поисковой активности для удовлетворения своих социальных потребностей (в признании, самоутверждении, власти, самовыражении). В условиях заключения (как уже говорилось выше) деформируются, как правило, именно социальные потребности (в признании, самовыражении, самореализации и т. д.), которые проявляются в сутяжничестве, конфликтности, в агрессивных, насильственных формах поведения, стремлении руководить, подчинять, иметь власть (лидеры, завхозы, актив), и материальные потребности, которые порождают корыстные поступки, проявляются в обмене, воровстве, вымогательстве, выигрывании / проигрывании и т. д.

Основные характеристики условий заключения, непосредственно влияющие на поведение и психическое состояние, можно выделить следующие:

– ограничение информации – в обычных условиях человек перерабатывает большое количество информации, в условиях изоляции от общества поток информации значительно ограничен, что по-

вышает тревожность, возможность развития депрессивных состояний. Информационная изоляция издавна используется в местах заключения для подавления воли, воздействия на психику, что более усугубляется при одиночном заключении. Источником информации в местах заключения являются сами осужденные, что не удовлетворяет потребность в общении, новизне информации;

– одиночная изоляция – в обычных условиях человек постоянно находится под воздействием разных факторов, которые заставляют его корректировать, подстраивать свое поведение под ситуацию, других людей. В условиях одиночества начинает усиленно работать воображение, человек сосредоточивается на какой-то одной мысли, идее, которая не всегда является действительно важной и часто провоцирует нецелесообразное иногда и абсурдное поведение;

– групповая изоляция лиц, характеризующихся постоянным эмоциональным возбуждением, напряженностью, преобладанием отрицательных эмоций, нередко с устойчивой антисоциальной направленностью, которая неизбежно приводит к конфликтам, агрессивным проявлениям (как явным, так и косвенным) даже без видимых причин. Данный фактор связан с тем, что люди постоянно находятся на глазах друг у друга, поле зрения осужденных постепенно настолько сужается, что они видят лишь недостатки других, отрицательные стороны проживания и деятельности. Необходимо постоянно удерживать себя в определенной роли, стремиться скрыть от окружающих свои мысли и переживания. В основе поведения осужденных в условиях изоляции связано не только с индивидуальными особенностями, но и со спецификой самих условий;

– сужение ролевого диапазона – каждый человек в жизни проигрывает множество ролей (на работе, в семье, среди друзей, в обществе в целом). В условиях изоляции от общества количество проигрываемых ролей достаточно ограничено и не терпит изменений. Роли жестко определены, структурированы, и любое отклонение от своего ролевого поведения в лучшем случае вызовет осуждение или неодобрение. Более того, роли в условиях заключения часто не согласуются с собственной самооценкой и теми ролями, которые человек проигрывал на свободе, что усиливает напряженность;

– стереотипность поведения – по мере пребывания в определенных условиях (одиночная изоляция, групповая изоляция, массовая изоляция) у человека, как правило, вырабатываются новые стереотипы поведения в определенных условиях, старые же могут забываться, утрачиваться. При изменении ситуации, окружения, человеку необходимо вновь переадаптироваться, что сопровождается значительными внутренними усилиями и затратами, которые не всегда соответствуют возможностям человека.

Индивидуально-психологические особенности личности осужденных в условиях изоляции от общества

Было проведено исследование, направленное на изучение особенностей личности и мотивационной сферы осужденных.

В исследовании были использованы следующие методы:

- анализ документов (личные дела осужденных, дневники воспитательной работы);
- беседа с осужденными, с сотрудниками и специалистами ИК;
- наблюдение за осужденными;
- тестирование (методика ММИЛ, МЦВ, «Диагностика потребности в поисках ощущений» М. Цукермана, методика «Диагностика степени удовлетворенности основных потребностей», методика «Диагностика мотивационной структуры личности» Э. Мильмана);
- количественный и качественный анализ полученных результатов;
- статистический анализ полученных данных.

При выборе инструментов диагностики учитывалось, что методики должны быть достаточно надежными и достоверными, взаимодополняющими, удобными как для индивидуального, так и для группового обследования с последующей автоматизированной обработкой результатов тестирования.

Анализ документов, а именно – личных дел осужденных, позволил собрать информацию о социальнодемографических характеристиках испытуемых (возраст, образование, профессия, семейное положение, условия воспитания, место рождения и место жительства до заключения) и признаках, с помощью которых можно отнести испытуемого к той или иной группе, категории преступников (тип преступления, число судимостей).

В исследовании приняло участие 202 осужденных, отбывающих наказание в колонии строгого режима. Все испытуемые – мужчины. Возраст испытуемых от 20 до 56 лет. Среди них: 20 – 25 лет – 32 %, 26 – 30 лет – 30 %, 31 – 35 лет – 17 %, 36 – 40 лет – 12 %, 41 – 45 лет – 6 %, старше 45 лет – 3 %.

Таким образом, большая часть преступлений совершается в возрасте 20 – 40 лет (79 %), в период наибольшей социальной активности личности, становления отношений ко всем сферам жизни, утверждения себя в какой-либо сфере деятельности (в данном случае – через преступную деятельность, особенно для тех, кто совершил более одного преступления). Поведение лиц старшего возраста менее импульсивно, более обдуманно, в том числе и с точки зрения возможных последствий своих поступков. Возраст во многом определяет потребности, жизненные цели людей, круг их интересов, образ жизни, что не может не сказываться на противоправном поведении.

Такое соотношение респондентов по возрастам отражает общую картину возрастного соотношения осужденных в ИК.

Из всех испытуемых 37 % имеют среднетехническое и средне-специальное образование, 36 % – полное среднее образование, 20 % имеют неполное среднее образование, 4 % – неоконченное высшее, 3 % – высшее образование.

Лица, совершающие преступления, представляют собой группу людей, имеющих в основном полное среднее и средне-техническое, специальное образование.

До заключения 61 % испытуемых имели постоянное место работы, 39 % – были безработными. Это может свидетельствовать о неблагоприятности социального и материального положения (статус безработного, невозможность обеспечить себе, своей семье материальный комфорт).

Около 63 % осужденных воспитывались в полной семье, 25 % испытуемых воспитывались без отца, 10 % – в интернатах, 2 % – одним отцом. На момент совершения преступления 59 % испытуемых были холостыми, 27 % – женатыми и 14 % – разведенными. У 60 % осужденных имеются дети.

В семьях 59 % осужденных проявлялось общее семейное неблагополучие.

У 41 % из них кто-либо из членов семьи был осужденным (отец, брат, реже – мать), у 25 % в семье кто-нибудь из близких родственников имел инвалидность (мать, реже, отец, сестры), в 16 % семей были лица, страдающие алкоголизмом (отец, мать, братья), у 6 % осужденных в семье имело место жестокое обращение кого-либо из членов семьи (чаще отца) по отношению к другим; у 5 % осужденных мать страдала психическими заболеваниями, в семьях 2 % осужденных были страдающие наркоманией (чаще всего старший брат).

Эти результаты подтверждают наши представления о роли семьи в становлении антисоциальной направленности поведения личности. Можно предположить, что одним из последствий неблагополучия в семье, наличия в семье примера девиантного поведения, депривации ранних эмоциональных контактов и т. д., становится формирование антисоциальной направленности поведения.

В целом психологический профиль (по методике ММИЛ) осужденных можно отнести к линейному с тенденцией к образованию пиков. Выделяются пики по шкалам F и 6 (шкала ригидности); повышение профиля по шкалам 1 (шкала сверхконтроля), 4 (шкала импульсивности), 8 (шкала индивидуалистичности); понижение профиля по шкалам 2 (шкала пессимистичности), 7 (шкала тревожности).

Повышение значений в профиле по шкале F (особенно у осужденных, совершивших корыстно-насильственные преступления, имеющих более одной судимости) связано с наличием у них таких качеств, как эмоциональная неустойчивость, нарушение социальных контактов, плохой самоконтроль над эмоциями, психическая напряженность.

Высокое F, сопровождающееся повышением профиля по шкалам 4, 6, 8 (у осужденных, имеющих более одной судимости, особенно за корыстные преступления), может свидетельствовать о склонности к аффективным реакциям, низкой конформности и выявляют устойчивые характерологические особенности, имеющие криминогенное значение.

Данный профиль, характерный для лиц, имеющих более одной судимости, выявляет антисоциальную направленность поведения, т. е. отсутствие сдерживающих механизмов или их слабость (при умеренной 1 шкале), может повлечь за собой противонормное (преступное) поведение.

Особенно выражен такой профиль у осужденных за корыстные преступления в составе группы, имеющих более одной судимости. У лиц данной группы хуже развито чувство коллективизма, слабее критика собственного поведения; они обычно не считаются с тем, что их потребности и желания могут противоречить интересам других лиц, элементарным условиям общественного существования человека. В результате такие люди относительно легко совершают антиобщественные поступки.

Представители данной группы (лица, совершающие кражи), как правило, раньше включаются в противоправную деятельность, в более молодом возрасте, чем насильственные и корыстно-насильственные преступники, вступают в соответствующие отношения как с обществом, так и с теми, кто также нарушает законы. У них рано накапливается антиобщественный опыт (осужденные за подобные преступления, имея несколько судимостей, относятся к категории молодых людей), формируются соответствующие взгляды и представления, устойчивые во времени, следовательно, формируется устойчивая антисоциальная направленность.

Пик по шкале 6 (ригидность – паранойя) в среднегрупповом профиле усиливает все личностные тенденции, отражаемые 4-й шкалой (импульсивность – психопатия), они становятся устойчивой, постоянной линией поведения. Подъемом по шкале 6 характеризуются профили всех осужденных, что свидетельствует о наличии таких личностных свойств, как ригидность и аффективные установки, которые не позволяют изменить стереотипы поведения; устойчивость в достижении цели, постоянное накопление аффекта, а также подозрительность и злопамятность, упорство в отстаивании собственного мнения, активность позиции, стремление к опоре на собственный опыт (чаще антиобщественный, противоправный).

Изобретательность ума, проявляемая в особо изощренных преступлениях, сочетается с его недостаточной гибкостью и трудностью переключения при меняющейся ситуации, что приводит к повторному, похожему правонарушению. В отношениях проявляют чувство соперничества, соревновательности, стремление к престижной роли в референтной группе, т. е. совершают преступления ради признания и принятия в значимой для них группе.

Показатели по шкале 6 напрямую связаны с рецидивом преступления, т. е. особенностями личности и поведения, выявляемые по данной шкале, ярче выражены у лиц, совершивших более одного преступления и имеющих не первую судимость.

Таким образом, повышение по шкале 6 при имеющихся профилях говорит о том, что поведение испытуемых в первую очередь управляется аффективно заряженными идеями и установками и является импульсивным (в сочетании с повышением по шкале 4).

Повышение профиля по шкалам 1, 4, 8, также характерное практически для всех осужденных, может указывать на мотивационную направленность личности соответствовать нормативным критериям в социальном окружении (у осужденных за корыстные и корыстно-насильственные преступления в составе группы, имеющих более одной судимости), осмотрительность, импульсивность, активность позиции, нетерпеливость, склонность к риску, высокий уровень притязаний, устойчивость которого имеет выраженную зависимость от сиюминутных побуждений и внешних влияний. Поведение их раскованно, проявляется непосредственность в выражении чувств, в манерах и поведении.

В сочетании с повышенной 6-й шкалой и снижением по 2-й и 7-й шкалам, риск агрессивного поведения увеличивается, а успешность любых коррекционных мер уменьшается, так как у личностей данного типа (это, как правило, типа с устойчивой антисоциальной направленностью – совершившие более одного преступления, чаще в составе группы с применением насилия), часто имеется сложившееся убеждение в несправедливости и враждебности по отношению к ним окружающих. Это является фундаментом для оправдания своих агрессивных и преступных действий в их собственных глазах, в то время как мнение других для них незначимо.

Снижение профилей по 7-й шкале (шкала тревожности), характерное для всех групп (особенно при групповых преступлениях), указывает на отсутствие осторожности и осмотрительности в поступках, особой щепетильности в вопросах морали, на довольно обнаженный эгоцентризм, сниженную способность к сопереживанию, неконформность установок, грубоватую и жестокую манеру поведения. Эти качества легче проявить, находясь в группе, когда снижается контроль за своим поведением и ответственность за поступки перекладывается на других.

Ярче проявляются черты, выявляемые по 7-й шкале, при ее снижении, у лиц с насильственной и корыстно-насильственной ориентацией (проявление жестокости по отношению к другим людям), совершающие преступления в составе группы (отсутствие ответственности, сдерживающих механизмов или их слабость), имеющие более одной судимости.

Снижение профиля в группах осужденных за насильственные и корыстно-насильственные пре-

ступления по 7-й шкале сопровождается понижением показателей по 2-й шкале (шкала пессимистичности), особенно у осужденных за корыстно-насильственные и насильственные преступления в составе группы, имеющие более одной судимости, что свидетельствует о преобладании активной жизненной позиции. Ведущая мотивационная направленность – достижение успеха. Для лиц с данным профилем характерны следующие особенности: поверхностность переживаний, общительность, стремление к установлению контактов, низкий уровень тревожности и чувства вины. Чаще всего они не способны на отказ от реализации сиюминутной потребности, беспечны и оптимистичны.

Профили осужденных имеют приблизительно одинаковую конфигурацию (пики по шкалам F и 6 и сходные тенденции к повышению или понижению профиля по другим шкалам), но степень выраженности выявляемых личностных особенностей различна.

Прежде всего это может свидетельствовать о том, что испытуемые – осужденные представляют собой однородную группу с выраженными психологическими особенностями, в которых проявляется их антисоциальная направленность.

Для лиц, впервые осужденных за преступление, характерен смешанный тип реагирования, некоторое повышение по 1 и 3 шкалам, по сравнению с другими, что отражает наличие подавленной враждебности. При этом осужденные за корыстные преступления более склонны к импульсивным поведенческим реакциям и конфликтам, менее конформны, чем представители других групп.

Для осужденных, имеющих более одной судимости и совершающих корыстно-насильственные преступления, в большей мере характерна неустойчивость эмоций и конфликтное сочетание разнонаправленных тенденций; высокий уровень притязаний сочетается с потребностью в причастности к интересам группы (групповые преступления), эгоистичность – с альтруистическими проявлениями, агрессивность со стремлением нравиться окружающим. Они общительны, оптимистично настроены.

Будучи не в первый раз осужденными, находясь длительное время под влиянием лиц с устойчивой антисоциальной направленностью, они достаточно спокойно относятся к тому, что совершили и еще могли бы совершить, легко находят оправдание своим поступкам, чувствуют себя вполне комфортно в местах лишения свободы, так как очень часто для них именно это и есть их жизнь, в которой они могут найти себе место, самоутвердиться, завоевать признание и иметь авторитет. Они постоянно (имея к 40 годам до 8 судимостей) меняют среду существования, чередуя проживание на свободе, где предъявляются одни требования, с пребыванием в местах лишения свободы с другими требованиями и обязанностями, что может приводить к развитию разнонаправленных тенденций, которые вступают в конфликт друг с другом в критической, непредвиденной ситуации. В сочетании с неустойчивостью эмоций этот конфликт может

привести к аффективным реакциям, проявляющимся в преступных действиях, чаще с применением насилия по отношению к другим людям.

Для них характерны в большей мере такие черты, как активность позиции, уверенность в себе, позитивная самооценка, мотивация достижения, которая больше ориентирована на моторную подвижность и речевую продукцию, нежели на конкретные цели (как результат длительного пребывания в местах лишения свободы). В поведении преобладает беспечность, легкость в принятии решений, отсутствие разборчивости в контактах, непостоянство, бесцеремонность поведения, снисходительное отношение к своим промахам и недостаткам (шкала 9).

Особенно ярко эти черты проявляются у лиц, совершивших преступление в составе группы. Они склонны к доминированию в критической ситуации, к подражанию авторитетной для них личности, общительны и стремятся быть на виду.

Осужденные за корыстные преступления в составе группы, имеющие более одной судимости, проявляют более пассивное отношение к конфликту, уход от решения проблем, эгоцентричность, эмоциональную напряженность, импульсивность, в отличие от осужденных за насильственные преступления в составе группы.

В то же время осужденные за насильственные преступления в составе группы, имеющие более одной судимости, менее сдержанны и менее склонны подавлять свои спонтанные реакции, чем лица с корыстно-насильственной ориентацией, совершившие первое преступление в составе группы. Последние в большей мере ориентированы на правила, инструкции (своего круга общения – преступные группы), инертны в принятии решений, избегают серьезной ответственности.

Лица с корыстно-насильственной ориентацией, совершившие более одного преступления в составе группы, менее эмоционально устойчивы, чем лица с насильственной ориентацией, совершившие преступление в составе группы, отличаются яркостью эмоциональных проявлений при некоторой поверхностности переживаний, неустойчивостью самооценки, на которую значительное влияние оказывает значимое окружение, что выражается в их устойчивой антисоциальной направленности, в неоднократном совершении преступления в составе группы.

Преступники насильственного круга, совершившие преступление неоднократно, более оптимистичны, активны, воспринимают житейские трудности как легко преодолимые, снисходительно относятся к своим проступкам, не испытывают страха при попадании в места лишения свободы, в отличие от корыстно-насильственных преступников, осужденных впервые. Последние не так оптимистично настроены из-за отсутствия преступных связей в местах лишения свободы, у них более повышена тревожность и чувство вины.

При качественном анализе результатов, полученных по методу цветовых выборов, можно уви-

деть, что в целом у всех осужденных получились сходные комбинации цветов: основные цвета на первых позициях (3, 4 и 2 цвета), а дополнительные на 3-х последних (0, 6 и 7 цвета). В некоторых случаях мы видим перемещение дополнительных цветов на 1-е позиции или основных цветов на одну из последних позиций.

Такое сходство можно объяснить тем, что, находясь в одинаковых условиях, условиях изоляции от общества, испытуемые - осужденные проявляют некоторые сходные характеристики своего эмоционального состояния.

В соответствии с полученными результатами было выявлено, что эмоциональная сфера осужденных характеризуется неустойчивостью, яркостью реакций, экзальтацией чувств, широким спектром увлечений. Они активны, оптимистично настроены, общительны, находятся в поисках новых контактов и сфер интересов.

Мы полагаем, что проявление таких качеств связано с тем, что испытуемые - осужденные живут в постоянном ожидании приятного, в надежде на скорую встречу с близкими, на освобождение, что вдохновляет их, поднимает им настроение. Более того, они имеют возможность заниматься любимым делом (мастерить, строгать, вырезать и т. д.), овладевать новыми знаниями, умениями, навыками (учеба, освоение профессий), что повышает их активность и вызывает интерес.

Однако для некоторых осужденных, в основном для осужденных впервые за насильственные и корыстно-насильственные преступления, характерно негативное отношение к жизни (дополнительный 7-й цвет на первых позициях), состояние тревоги, выражают протест против существующего положения вещей, испытывают острую потребность в независимости и самостоятельности, негативно настроены по отношению ко всем, к давлению извне, проявляют агрессивность, субъективизм. Агрессивность повышается при сочетании +7+3. и проявляется как затаенная агрессия, с трудом, но контролируемая.

Проявление таких качеств, характерное в основном для лиц, впервые осужденных за преступления, связанные с насилием. Они испытывают состояние эмоциональной подавленности, бесперспективности и бесцельности своей дальнейшей жизни, апатии.

Однако у всех осужденных имеется общее: они ощущают огромную качественную перемену в своей жизни, выраженную в лишении свободы, утрате привычных условий жизни. Их психика напряжена, они начинают по-новому ценить свободу, мысль о которой преследует их постоянно.

3-й цвет на первых позициях практически у всех осужденных отражает стенический тип реагирования и выявляет потребность в активности, направленной на достижение цели, на овладение всем тем, что доставляет радость и наслаждение. Им присущи любознательность, преобладание эмоций интереса, любопытства, в то же время спонтанность поведения, которая выливается в им-

пульсивность, сниженный самоконтроль, агрессивные высказывания и поступки.

Перемещение основных цветов на последние позиции выявляет неудовлетворенность потребностей.

Лица с корыстной ориентацией ощущают неудовлетворенность потребности в глубокой привязанности (1-й цвет на 7-й позиции), эмоциональном комфорте, покое. Таким людям, имеющим до 8-и судимостей к 40 годам, когда большая часть жизни проведена в местах лишения свободы, достаточно сложно найти объект привязанности, поэтому данная потребность фрустрирована. Для них характерна озабоченность и раздражительность, беспокойная неудовлетворенность и некоторая тревожность, которая компенсируется за счет 2-го и 3-го цветов на первых позициях. Они стремятся справиться с угнетенностью, овладеть собой, сохраняя активность.

У лиц с насильственной ориентацией 3-й цвет имеет тенденцию к перемещению на последние позиции, что свидетельствует о фрустрированной потребности в самореализации и достижении. Они раздражительны и гневливы. В сочетании с 0-м цветом возникает проблема сдерживания агрессивности, вызванной фрустрацией потребности в самореализации и достижении целей. Они испытывают страх потери, субъективны в оценке ситуации. В сочетании с 7-м цветом на 8-й позиции данные черты сопровождаются неуверенностью. Испытывают потребность в избавлении от ограничений и в обретении свободы принятия решений, потребность в независимости, которая также фрустрирована.

У осужденных за насильственные преступления в составе группы, имеющие более одной судимости, обострена и неудовлетворена потребность в социальной активности (4-й цвет на 7-й позиции), эмоциональной вовлеченности, переживаниях и общении. Возможно возникновение стресса, связанного с фрустрацией потребности в независимости и самореализации. Они напряжены, насторожены, стремятся избавиться от каких бы то ни было ограничений.

В цветовом ряду у осужденных за корыстно-насильственные преступления 2-й цвет занимает устойчивую 3-ю позицию, что свидетельствует о настойчивости, требовательности, упорстве в достижении целей, отстаивании своих позиций. Его сочетание с 5-м и 4-м цветами говорит о стремлении повысить свою значимость в глазах окружающих, преодолеть предубежденность и недоброжелательность окружающих.

Сочетание 7-го цвета с 6-м и 0-м на последних позициях выявляют наличие стресса, вызванного ограничениями в удовлетворении потребностей и запретами. Такие сочетания присущи лицам, имеющим более одной судимости, находящимся долгое время в местах лишения свободы, как правило, с небольшими промежутками времени пребывания на свободе. Можно предположить, что стресс, вызванный ограничениями, неудовлетво-

ренностью желания найти признания, достаточно устойчив.

В данной ситуации прогноз состояния можно расценить как пессимистический. Нахождение 1-го цвета на 5-й и 6-й позициях в сочетании с 5-м цветом говорит о трудностях в межличностных контактах из-за повышенной ранимости, обидчивости и сосредоточенности на своих проблемах.

Для осужденных почти всех категорий характерна повышенная чувствительность к внешним раздражителям. Они проявляют протест в отношении запретов и нежелательных ограничений. Их самооценка неустойчива, наряду с высоким уровнем притязаний – неуверенность в себе; склонны к вспыльчивости в конфликтных ситуациях.

Бедующие потребности: в преодолении ограничений, в том числе дистанции, отделяющей их от общества; в самостоятельности в принятии решений и независимости; в уважении и внимательном отношении; испытывают острую потребность распорядиться своей судьбой.

Практически для всех осужденных одинаково актуальны такие потребности, как потребность в жизнеобеспечении, обеспечении комфорта, устойчивого положения в обществе, повышении своего социального статуса, в общении.

Осужденные, имеющие более одной судимости, испытывают острую потребность в социальной полезности. Для них важно чувствовать себя нужным, значимым и незаменимым для других.

Менее актуальна потребность для всех осужденных – потребность в общей деятельности, в работе.

Можно предположить, что для осужденных не свойственно достигать целей, направленных на обеспечение своей жизни путем работы, и какой-либо деятельности вообще. Для них гораздо проще добиться каких-либо благ преступным способом, в частности, путем кражи чужого имущества. Наиболее ярко такая тенденция выражена у лиц с корыстной и корыстно-насилованной ориентацией (пониженные показатели по шкале «потребность в общей деятельности, активности» и достаточно высокие показатели по шкале «потребность в жизнеобеспечении»).

Наиболее выражена потребность в обеспечении комфорта у впервые осужденных, так как впервые попав в места лишения свободы, они наиболее остро ощущают ограничения и запреты, накладываемые новым для них режимом, нужду в обеспечении условий проживания.

Также для них более актуальна потребность в обеспечении и повышении социального статуса. Осужденные впервые за корыстно-насилованные и насильственные преступления, склонные к доминированию над людьми (что имеет свое выражение в преступлении), властвованию, естественным образом стремятся завоевать себе положение влияния и в местах лишения свободы. Следовательно, эту потребность они испытывают острее, чем другие осужденные.

Потребности в обеспечении комфорта и социального статуса напрямую зависят от количества судимостей испытуемых и проявляются тем ярче, ощущаются тем острее, чем меньше судимостей имеет испытуемый, так как ему сложнее адаптироваться к нетипичной для него ситуации, к новым правилам, ограничениям и запретам.

Анализ потребностей у осужденных показал, что степень выраженности потребности в поисках ощущений имеет средние показатели практически у всех осужденных, что может свидетельствовать об умении сдерживать себя при возникновении таких потребностей, об умеренности их удовлетворения, т. е., с одной стороны, – об открытости новому опыту, новым впечатлениям, с другой стороны, – о сдержанности и рассудительности в необходимых моментах жизни.

Следует подчеркнуть, что такие результаты были получены у испытуемых, находящихся в условиях изоляции от общества, и возможность испытать острые, новые, волнующие ощущения явно ограничена.

С другой стороны, это может говорить о том, что, находясь в местах лишения свободы, где все-таки есть соблазны нарушения правил, режима, большая часть осужденных вполне успешно контролирует и сдерживает себя. Они способны не идти на поводу своих спонтанных желаний.

Некоторые же осужденные не могут удержаться от удовлетворения сиюминутных потребностей, выражающихся в нарушении режима. Более отчетливо это проявляется у осужденных за преступления, совершенные в составе группы.

При анализе иерархий потребностей выявлено, что практически у всех осужденных они приблизительно одинаковые. На первом месте стоят социальные (межличностные) потребности, затем потребности в самовыражении, материальные потребности, в безопасности и в признании.

Это можно объяснить тем, что осужденные длительное время находятся в одинаковых условиях, условиях изоляции от общества. Некоторые потребности у них фрустрированы на данный момент, например, такие, как потребность в самовыражении, которая является в наименьшей степени удовлетворенной.

Наиболее актуальной потребностью для них является потребность быть понятым другими людьми, так как они считают, что люди враждебно настроены по отношению к ним, не принимают их. Как компенсация возникает потребность в обеспечении себе положения влияния и, как следствие этого, признание и уважение, возможность избегать различного рода неприятных, конфликтных ситуаций, что является вполне естественным для их условий существования.

Материальные потребности в местах лишения свободы проявляются в желании иметь предметы первой необходимости для обеспечения жизненно важных для организма функций, для повышения комфорта в условиях проживания.

Для лиц с корыстно-насильственной ориентацией, впервые осужденных, более актуальна потребность в признании и уважении, они стремятся завоевать себе положение влияния. Для них необходимо в новых условиях утвердить себя в глазах других, добиться уважения, чтобы обеспечить себе таким образом безопасность существования. Осужденные не в первый раз стремятся упрочить свое положение.

Наиболее неудовлетворенной потребностью для осужденных, имеющих более одной судимости, являются социальные (межличностные) потребности. Им трудно устанавливать теплые, дружеские отношения, стремятся быть в центре внимания, иметь широкий круг общения, быть понятыми другими людьми.

Осужденные за насильственное преступление впервые такую нужду испытывают меньше. Они более замкнуты, поглощены собой, своими переживаниями.

Анализ корреляций между показателями степени удовлетворенности потребностей и показателями степени выраженности потребностей показал существование следующих взаимосвязей:

1) показатели степени удовлетворенности материальных потребностей отрицательно коррелируют с показателями степени выраженности потребностей в общей активности, творческой деятельности, в социальной полезности, т. е. чем больше удовлетворены материальные потребности, тем меньше человек испытывает нужду в какой-либо деятельности, потребность быть полезным для общества;

2) показатели степени удовлетворенности потребности в безопасности положительно коррелируют с показателями степени выраженности потребности в поисках ощущений, т. е. чем больше человек стремится к новым ощущениям, впечатлениям, тем меньше он чувствует себя в безопасности;

3) показатели степени удовлетворенности социальных потребностей отрицательно коррелируют с показателями степени выраженности потребности в поисках ощущений, т. е. чем больше удовлетворены социальные (межличностные) потребности (в общении, в теплых отношениях), тем более выражена потребность в поисках новых впечатлений, ощущений;

4) показатели степени удовлетворенности потребности в признании положительно коррелируют с показателями степени выраженности потребности в обеспечении социального статуса, т. е. чем более удовлетворена потребность в признании и уважении, тем выше потребность в повышении, упрочнении и сохранении социального статуса;

5) показатели степени удовлетворенности потребности в самоутверждении положительно коррелируют с показателями степени выраженности потребности в общей активности и социальной полезности, т. е. чем более выражены потребности в деятельности, рабочей активности, в которой личность может проявить себя, потребности быть по-

лезным для общества, тем более удовлетворена потребность в самоутверждении.

Таким образом, у большинства изученных осужденных наблюдается отсутствие или недоразвитие альтруистических тенденций (потребности в деятельности, в социальной полезности, в творческой активности). Их мотивационная сфера в большинстве случаев представлена потребностями материально-биологического характера, эгоцентрической направленностью, которая проявляется в потребностях признания и уважении, в обеспечении себе положения влияния среди окружающих, в комфортных условиях проживания, в самостоятельности и независимости в принятии решений. У осужденных за различные правонарушения степень проявления тех или иных потребностей разная.

Заключение

Организация практической деятельности по предупреждению антисоциального поведения и правонарушений предполагает прежде всего изучение причин и истоков преступности как социального явления, а также исследование природы отклоняющегося противоправного поведения, его мотивации.

Изучение мотивационной сферы лиц, совершающих преступления, должно помочь раскрыть и объяснить особенности действия человека в разнообразных типических ситуациях и обстоятельствах, возникающих в процессе его жизни и деятельности.

Мотивация человеческого поведения – явление динамическое, находящееся в постоянном движении, изменении, преобразовании. Одни аспекты побуждений усиливаются в процессе деятельности, другие исчезают, возникают новые. В зависимости от внешних условий направление деятельности может изменяться, меняться и мотивация.

Все изменения, происходящие в движущих силах поведения человека, частично в малоосознаваемой форме, частично без достаточного контроля личности, обязательно будут влиять на личность и в известных пределах менять ее. Эти изменения личности происходят потому, что возникновение новых потребностей или утрата имевшихся приводит к сдвигам в интересах, в конкретных целях личности. Это приводит к изменениям в соотношении мотивов. Изменившаяся мотивация, в свою очередь, приводит в какой-то мере, к изменениям в направленности личности – человек начинает желать чего-то нового.

На таком принципе базируется процесс ресоциализации, или исправления, преступников. Предполагается, что наказание в виде лишения свободы может привести к внутреннему перевороту личности, духовному перерождению.

Однако этот переворот может произойти в двух направлениях:

– духовный рост личности, связанный с расширением и развитием ее интересов, с появлением

новых установок, убеждений и оценок явлений жизни и людей;

– регресс личности, который выражается в сужении ее интересов и в выдвигании на первый план интересов более примитивных, отвечающих в большей мере ее биологическим запросам, чем ее социальным устремлениям.

При работе с осужденными в процессе их ресоциализации практически важно увидеть, отследить возникшее изменение: в поведении, в приобретении новых навыков и привычек, в способах общения с окружающими, в проявлении интереса к тому, что ранее не привлекало, или же возникшее изменение будет сказываться в новых побуждениях и устремлениях, в изменении мотивации поведения в разных ситуациях.

Решение этих вопросов связано с поисками приемов изучения личности преступника во время и после отбывания наказания, связано с рассмотрением того, какие изменения произошли в мотивации его поведения в целом и в мотивах его поступков в быту.

Важной психологической задачей является умение анализировать личность преступника с целью раскрыть те изменения (более глубокие или более поверхностные) в мотивационной сфере, которые с ним произошли. Это необходимо, чтобы решать вопрос об успешности или неуспешности примененных способов, приемов ресоциализации.

Изучая мотивационную сферу личности осужденного, психологов должно интересовать следующее:

– сила и слабость мотивов (в чем это проявляется);

– глубина и поверхностность направленности устремлений личности;

– длительность и устойчивость побудительных сил, т. е. место того или иного побуждения в психической жизни человека;

– иерархия мотивов, потребностей, желаний, определяющих достаточно существенные поступки человека;

– типы иерархии, т. е. то, что является главным, ведущим мотивом, стремлением, и какого характера побочные мотивы и т. д.

Рассмотрение структуры и содержания мотивационной сферы осужденных должно происходить с точки зрения их роли и значения в психической жизни человека, в его поведении, поступках.

Литература

1. Антонян, Ю. М. Бессознательная мотивация преступного поведения / Ю. М. Антонян // Российский психоаналитический вестник. – М., 1992. – С. 120-130. Вып. 2.
2. Васильев, В. Л. Юридическая психология / В. Л. Васильев. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
3. Джекебаев, У. С. О социально-психологических аспектах преступного поведения / У. С. Джекебаев. – Алма-Ата: Наука, 1971.
4. Дубинин, Н. П. Генетика, поведение, ответственность. О природе антиобщественных поступков и путях их преодоления / Н. П. Дубинин, И. И. Карпец, В. Н. Кудрявцев. – М., 1982. – 304 с.
5. Еникеев, М. И. Основы общей и юридической психологии: учеб. для вузов / М. И. Еникеев. – М.: Юристъ, 1996. – 613 с.
6. Здравомыслов, А. Г. Методология и процедура социологических исследований / А. Г. Здравомыслов. – М., 1969. – 639 с.
7. Игошев, К. Е. Типология личности преступника и мотивация преступного поведения / К. Е. Игошев. – Горький, 1974.
8. Кудрявцев, В. Н. Причины правонарушений / В. Н. Кудрявцев. – М., 1975. – 252 с.
9. Кудрявцев, В. Н. Правовое поведение: норма и патология / В. Н. Кудрявцев. – М., 1982. – 287 с.
10. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара, 1998. – 685 с.
11. Собчик, Л. Н. Метод цветовых выборов. Модифицированный тест Люшера. Методическое руководство / Л. Н. Собчик. – М., 1990. – 89 с.
12. Собчик, Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. – М.: Институт прикл. психол., 1997.
13. Тарарухин, С. А. Преступное поведение: (социальные и психологические черты) / С. А. Тарарухин. – М., 1974. – 224 с.
14. Фельдштейн, Д. И. Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. – М.; Воронеж, 1996. – 512 с.
15. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. В 2-х т. / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986.
16. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

УДК 159.922.2

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

В. В. Фалилеев

Несмотря на несомненные экономические успехи Кузбасса в последние годы, особенно его ведущей угольной отрасли, и с учетом возможного удвоения объемов добычи угля, у ученых, да и большинства населения, вызывает серьезную озабоченность состояние окружающей среды. Расту-

щие техногенные нагрузки балансируют на грани катастрофических. Вызывает большую тревогу тот факт, что в настоящее время по уровню профессиональной заболеваемости Кемеровская область занимает 3-е место по России. Это инициирует необходимость принимать самые экстренные и не-

ординарные меры по сохранению окружающей среды. Только ужесточение административных санкций вряд ли помогут справиться со столь непростой ситуацией. Экологическое образование и воспитание становятся основным, если не главным, то значительным ресурсом, поскольку беспрецедентно возрастает роль человеческого фактора. Речь идет не только о традиционном подходе к вопросам экологии с позиции охраны окружающей среды, развития безопасных технологий, усиления экологического надзора, сколько о социальной экологии, предметом которой является сам человек, его духовно-нравственное развитие. Только воспитание социально-экологической культуры позволит гарантировать в будущем безопасные условия жизни.

Социально-экологическая культура предполагает проявление духовно-нравственных качеств личности, являющихся психологическим инструментом интеллектуальной и поведенческой активности на основе моральных принципов. Духовно-нравственное развитие является базой духовного становления личности, формирования сознания, личностных качеств. При этом необходимо заметить, что традиционный подход к человеку как представителю животного мира не оправдывает себя в полной мере, поскольку парадигма такого подхода ограничивает возможности его изучения, проявления духовной сферы. Поэтому духовное развитие личности должно происходить на таких принципах, которые отражают содержание высших качеств духовно-нравственного уровня и лежат в основе духовной, социально-экологической культуры. В конечном итоге они содействуют созданию парадигмы, способной снять известные ограничения в изучении проблем человека в традициях западной науки. Эти принципы гармонично увязаны между собой, и нарушение хотя бы одного из них приводит к деформации психического развития личности, исчезновению гармонии взаимодействия уровней структур, что, несомненно, скажется не только на самом человеке, но и на зависящем от него окружающем мире. К этим принципам относятся: *любовь к человеку, способность человека любить, здоровье человека, возможность самореализации личности, гармония человека с природой.*

I принцип – любовь к человеку. С первого дня своего проявления в утробной жизни человек должен чувствовать любовь к себе. Если он с детства нелюбим, не испытал этой любви, остался недолюбимым, то это обязательно скажется на его психическом развитии в дальнейшем, что в конечном итоге может вылиться в асоциальное поведение или даже в суицидные действия. Но любовь к человеку не должна быть «слепой», так как обволакивающая излишняя забота лишает его нормально-го психического развития. Дело в том, что любые действия человека, а тем более ребенка, направлены на удовлетворение постоянно возникающих по-

требностей. Поэтому психика человека активна всегда, постоянно находится в непрерывном контакте с внешним миром. В зависимости от того, какие возникают потребности и условия для их удовлетворения, формируются внутренние психические состояния, мотивы, которые побуждают человека к соответствующим действиям. Происходит энергетическая разрядка нервного напряжения, которое возникает при формировании психического мотива. Как только произошло полное удовлетворение возникшей потребности, появляются новые условия для возникновения другой потребности с соответствующими механизмами психологической мотивации. Таким образом, активный жизненный цикл человека представляет собой совокупность активных действий по удовлетворению постоянно возникающих потребностей.

Время формирования мотива и время удовлетворения потребности зависят в основном от психофизиологических особенностей организма ребенка, а время волевого усилия и пауза в потребностях может изменяться в достаточно широких пределах. Время паузы в потребностях и время волевого усилия имеют свои специфические особенности. Например, время паузы в потребностях должно быть как можно дольше, чтобы ребенок мог как можно полнее разобраться в купленной игрушке, найти возможно более широкую область ее использования, разобраться в многообразии ее функциональных качеств и свойств. В этом необходима помощь со стороны воспитателей.

Волевое усилие не должно быть долгим, так как это грозит эмоциональным срывом, когда ребенок может впасть в аффективное состояние. Временем волевого усилия необходимо управлять. При этом заметим тот факт, что время паузы в потребностях будет тем больше, чем выше будет уровень психического напряжения мотива. Но, если мы ребенка так сильно любим, что не даем ему возможности проявить себя в процессе волевого усилия, то и период паузы в потребности будет меньше или вообще может отсутствовать, что приводит в конечном итоге к поверхностному освоению содержания удовлетворенной потребности или даже вообще к угасанию интереса к ней. Таким образом, управление временными интервалами волевых усилий воспитывает у ребенка волю в достижении цели. Потворствуя ребенку во всем, воспитываем слабоволие, что приводит к большой зависимости ребенка от других людей и неспособности самостоятельно принимать решения. Необходимо заметить, что продолжение паузы в потребностях связано с процессами мышления. Чем дольше длится пауза, тем активнее проявляются процессы мышления по качественному освоению удовлетворенной потребности. Таким образом, период активных действий будет характеризоваться функционированием нервной системы в целом.

Графически развитие психической энергии, определяющей жизнь человека, представляет собой кривую с положительными и отрицательными полупериодами. Положительный полупериод характеризует внешнюю активность психики (аффективно-волевая сфера), отрицательный полупериод – внутреннюю активность психики (перцептивно-мыслительная сфера), проявляющуюся в мыслительной деятельности. В идеальном случае затраты психической энергии (площади полупериодов) внешней и внутренней активности психики должны быть равны. Преобладание положительного полупериода характерно для живого, активного, эмоционального типа поведения без должного внутреннего контроля, преобладание отрицательного полупериода – в большей степени для интеллектуальной деятельности при пассивном эмоциональном состоянии, вялой внешней активности. Отсутствие волевого усилия в подавляющем большинстве гасит внутреннюю активность. Таким образом, процесс управления активностью ребенка требует особого внимания со стороны воспитателя, чтобы не довести его до психического срыва, который приводит к резкому падению интереса к данной потребности, безразличному отношению к окружающему миру и в конечном итоге может быть причиной психического расстройства. Поэтому принцип «Любовь к человеку», который непосредственно связан с развитием психики, формированием духовного мира человека, необходимо учитывать в детском возрасте.

II принцип – способность человека любить.

Наука доказала, что любая живая система, в том числе организм человека, не может сама по себе производить вещество, энергию и информацию для своего существования, а тем более развития. Все необходимое в вещественном, энергетическом и информационном планах живая система получает из внешней среды. Если человека изолировать от среды, то он погибнет. Активный цикл определяется формированием психологического напряжения (мотива), которое затем расходуется для удовлетворения возникшей потребности. Если удовлетворения потребности не происходит или происходит, но не полностью, психическое напряжение мотива сохраняется и мешает нормальному информационно-энергетическому обмену со средой, что приводит в конечном итоге к нарушениям психических процессов, работы органов, сбою в работе всей психофизиологической системы организма, возникновению заболеваний.

Когда мы говорим о любви, то имеем в виду, что возникающие потребности находятся вне сознания человека, и его активность проявляется в интересах предмета его любви, даже порой в ущерб себе. Удовлетворение человек получает от чувства того, что кому-то стало лучше, а он при этом помог ему удовлетворить потребности. Предметом любви может быть человек, животное, растение, вещь, к которым у человека особое отноше-

ние. Такое функционирование психики приводит к активному информационно-энергетическому обмену со средой.

Когда речь идет об эгоистическом отношении человека к миру, то имеется в виду проявление активности в своих интересах, удовлетворение только своих потребностей. Предметом любви в данном случае является он сам. Таким образом, потребности сформированы в нем самом, в пределах его внутреннего мира. Это приводит к тому, что возникающие напряжения мотивов «застревают» в психике, мешая ей нормально функционировать, ухудшая информационно-энергетический обмен с внешней средой, приводит к снижению эффективности восприятия окружающего мира – человек становится грубым, черствым, безжалостным, склонным к конфликтности.

В процессе воспитания, социализации огромное значение имеет направленность действий ребенка. Если ярче проявляется деятельность «для других», то это будет в большей степени характеризовать развитие духовно-нравственных качеств, которые не приемлют конфликтных ситуаций. Чрезмерное развитие в ребенке такой активности может привести к тому, что он не сможет в должной мере проявлять самостоятельность в принятии решений и поведении, давать объективную оценку происходящим событиям, будет легче попадать под влияние других людей. Активность «для себя» развивается в человеке эгоизм со всеми вытекающими последствиями.

В социально-экономических условиях общества, когда человек вступает в различные общественные отношения, он должен иметь свое личностное отношение к ним с проявлением в достаточной мере активной деятельности как «для других», так и «для себя». Учитывая гармоничное развитие человека и действующий в гармоничной системе закон золотого сечения, определяющий соотношения крайностей, можно сделать вывод, что в балансе деятельности процентное соотношение активности «для других» и активности «для себя» в соответствии с золотой пропорцией должны быть 61,8 % и 38,2 % соответственно [3]. Но, чтобы такого соотношения достичь, необходимо воспитывать в человеке способность любить. Поэтому принцип «Способность человека любить» имеет непереоценное значение.

III принцип – здоровье человека. Здоровье трактуется как правильная, нормальная деятельность организма. Когда организм работает с перебоями, с нарушениями каких-либо функций, то это не позволит человеку в полной мере ощутить радость жизни, чувствовать себя полноценным человеком. На Руси сохранению здоровья и высокой работоспособности способствовали религиозные посты.

Сущность постов заключалась в воздержании от всяких неблагоприятных поступков, в подготовке организма к смене времен года. С помощью по-

стов организовывались частичные или полные разгрузочные дни. Однодневные посты выполняли роль разгрузочных дней в недельном цикле, а многодневные – в годовом. Каждый верующий, за исключением детей, больных, немощных, должен был поститься по средам и пятницам в течение всего года, в Крещенский Сочельник. Помимо этого, существует четыре многодневных поста – Великий, Петров, Успенский и Рождественский [1].

Великий пост очищал организм от шлаков, готовил его к лету, к переходу на новые продукты. Он начинается сразу после Масленицы и продолжается около семи недель, вплоть до праздника Пасхи, справляемой в одно из воскресений с 4 апреля по 8 мая. Петров пост начинается после второго воскресенья июня и оканчивается в день праздника святых Петра и Павла (12 июля). Успенский пост, длящийся с 14-го по 28 августа, готовит организм к осени, к зиме, длится он 40 дней – с 28 ноября по 7 января. Всего в православном церковном календаре занято постами около 200 дней. Таким образом, можно сказать, что 50 % всего баланса активного жизненного цикла организм верующего человека находился в разгрузочном режиме, что способствовало более интенсивному информационно-энергетическому обмену организма со средой. В настоящее время такой режим работы организма у большинства населения нашей страны разрушен, что требует обязательного его восстановления, тем более, что экологическая обстановка очень сложная: в пищу употребляется недоброкачественная вода, продукты, человек дышит загрязненным воздухом, что, несомненно, сказывается на здоровье. Соблюдение постов позволило бы перевести организм в более щадящий режим работы, уменьшить воздействие неблагоприятных факторов со стороны окружающей среды.

Здоровье закладывается с детства. Как показывает практика, основными причинами заболеваний, с которыми человек живет порой всю жизнь, являются наследственность, родовые травмы и инфекции. Полностью исключить влияние наследственности невозможно. Уменьшить влияние наследственных факторов можно, но это требует индивидуального специального подхода к родителям. Родовые травмы и инфекционные заболевания чаще всего обусловлены психофизиологической неподготовленностью женского организма к деторождению.

Анализ информационно-энергетической модели психики человека показывает, что психофизиологическое развитие идет вплоть до 20 – 21 года, после чего можно считать, что организм человека созрел для нормальной самостоятельной человеческой жизни в обществе со всеми вытекающими последствиями. Стадиальное развитие психических процессов и психики в целом подтверждается наличием критических возрастов в 6 – 7 лет, 13 – 14, в 20 – 21 год, когда более ярко проявляются пси-

хофизиологические изменения в организме и человек меняется в физическом плане [2].

В период до 6 – 7 лет происходит формирование и развитие всей гаммы психических процессов, которые функционируют достаточно обособленно друг от друга, что проявляется в неосознанных поступках ребенка; психика его как губка впитывает в себя воздействия окружающего мира. В это время закладывается фундамент всей психики, и каждое упущение в воспитании обязательно будет проявляться в будущем.

Период с 6 – 7 до 13 – 14 лет характеризуется тем, что активно развивается мыслительно-волевая сфера личности, процессы мышления и воли вступают в более тесные взаимодействия, благодаря которым ребенок не просто созерцает мир и действует в играх по какому-либо готовому образцу, подражая кому-то, а может самостоятельно решать возникшие перед ним задачи, согласовывать свои мысли с конкретными поступками, способен осознанно приобретать соответствующие знания, умения и закреплять все это в навыках.

В возрасте 13 – 14 лет психика переходит на более высокий уровень своего развития, поскольку происходит качественный психофизиологический кризис организма. Это связано с половым созреванием. Процессы ощущения и восприятия связываются с глубокими эмоциональными переживаниями, развитием чувств человека, а механизм эмоций человека полнее окрашивается более обостренными процессами ощущения и восприятия, идет развитие перцептивно-аффективной сферы личности. В конечном итоге все это приводит к тому, что качественно меняется мироощущение человека: оно становится более тонким, чувствительным к самым разным нюансам человеческих отношений: между собой, окружающему миру, природе. Сознание заполняется богатством форм жизни, красотой природы, совершенством чувств. К 21 году нервная система приходит к своему оптимальному и стабильному состоянию.

Часто молодой человек не справляется с нахлынувшими на него яркими впечатлениями, качественно новыми чувствами, возникающими в его сознании, и стремится искусственно ускорить темпы своего развития путем вступлением в половые отношения, что может происходить на фоне употребления алкоголя, наркотиков, неправильного образа жизни. Вследствие этого он преждевременно достигает своего качественно оптимального уровня развития, который оказывается ниже запрограммированного природой. Психофизиологическая недоразвитость человека может переноситься на его детей, которые рождаются ослабленными, с наследственными заболеваниями, большей подверженностью инфекциям.

Значение принципа «Здоровье человека» очевидно. Мы очень кратко и достаточно схематично коснулись его проблем, но вывод, к которому

пришли, очевиден – все зависит от самого человека, от того, насколько серьезно отнесется он к себе и своей жизни.

IV принцип – возможность самореализации личности. Человек, живя в обществе, постоянно находится в каких-то социально-экономических отношениях, в которых проявляются его личностные качества. Морально-психологический микроклимат, возникающий при этом, дает человеку возможность проявить себя в той или иной мере, раскрыть свой психофизиологический потенциал, удовлетворить формирующиеся потребности.

Личностное развитие человека в большей степени зависит от физического развития его организма, его биологической основы, которая закладывается в процессе деторождения. Наследственность, родовые травмы и возможные инфекции играют при этом основную роль, поскольку не позволяют в полной мере задействовать весь психофизиологический потенциал организма, который несет в себе генетическую информацию родителей и определенную предрасположенность к какому-либо поведению и деятельности. Чем больше человек проявляет свои способности, тем эффективней работает его психика, меньше возникает стрессовых и конфликтных ситуаций, условий для провоцирования каких-либо заболеваний, свободней происходит информационно-энергетический обмен организма со средой. Поэтому необходимо создавать такие социально-экономические условия и формировать такой психологический микроклимат, чтобы человек мог реализовать свои возможности – самореализоваться. Невыполнение этого принципа ведет к тому, что человек, работая не по призванию, постоянно находится в стрессовом состоянии, что может сказаться на возникновении каких-либо непредвиденных, опасных для здоровья производственных ситуаций.

Человеку необходимо оказывать всяческое содействие, чтобы помочь ему разобраться в себе, своих склонностях и способностях. Осуществление принципа «Возможность самореализации личности» приводит человека к духовной удовлетворенности своей жизнью, должной успокоенности. Чувство же того, что прожил не свою жизнь или что нужно было жить по-другому, а менять что-то уже поздно, приводит к ощущению постоянно действующей досады, своей неполноценности, чувству ненужности, что в конечном итоге приводит к духовной опустошенности и деградации личности.

V принцип – гармония человека с природой. Современные знания о человеке убеждают в том, что он обладает огромными возможностями в преобразовании мира посредством активизации своей духовно-информационной структуры. Только гармония взаимодействия человека с природой позволит избежать катаклизмов в будущем. Человек

должен обладать культурой духовной жизни. Достаточно вспомнить, что целый ряд факторов воздействуют на него, но от него не зависят. Все большее распространение приобретают медицинские, астрологические прогнозы, связанные с днем, месяцем и годом рождения, влиянием солнечных магнитных бурь, фаз Луны, биоритмов организма, геопатогенных зон и др. Учет хотя бы перечисленных факторов позволит человеку хорошо адаптироваться к внешним условиям и жить в гармонии с природой, сохраняя здоровье. Выполнение принципа «Гармонии человека с природой» должно лечь в основу его образа жизни.

Духовная культура личности является одной из качественных и важнейших характеристик уровня развития и реализации сущностных сил человека, его способностей и дарований как активного и творческого субъекта исторического процесса. Личность выступает носителем социально-экологической культуры и выразителем социального опыта, достижений в области социально-экономического развития общества. Общая культура личности кристаллизуется в ее духовном мире как система потребностей в труде, в общественно-политической работе, в общении с искусством, в духовном творчестве и совокупности способностей для их реализации [3].

В условиях рыночной экономики роль духовной культуры личности существенно возрастает, поскольку при таком утверждаемом социально-экономическом строе требуется полная реализация потенциальных возможностей человека с учетом проблем социальной экологии. Все будет зависеть от того, насколько серьезно он отнесется к себе, своему развитию, изучению себя и своих возможностей, реализуя собственный потенциал социально-экологической культуры. Таким образом, будущее Кузбасса с его революционными экономическими преобразованиями сопряжено с приобретением экологических знаний, усвоением норм и правил социально-экологической культуры.

Литература

1. Брусилов, Б. П. Хлеб да соль в посты и праздники / Б. П. Брусилов. – М.: Советский спорт, 1996. – 400 с.
2. Фалилеев, В. В. Психологическая адаптация человека: монография / В. В. Фалилеев. – Кемерово: КемТИПП, 1993. – 177 с.
3. Фалилеев, В. В. Онтология культуры личности на рубеже XX-XXI веков: монография / В. В. Фалилеев. – Кемерово: КемГИИК, 1999. – 143 с.

УДК 159.942

**ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ДЦП
КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСПЕШНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ***О. В. Чернова, Е. Л. Питанова*

Одной из самых тревожных тенденций конца XX века стало неуклонно увеличивающееся число детей с ограниченными возможностями. Проблема их инвалидизации является актуальной, требует безотлагательных мероприятий, направленных на повышение уровня здоровья детей, качества психолого-педагогических и медицинских мер, обеспечивающих адекватную социальную адаптацию детей с ограниченными возможностями [3].

Детский церебральный паралич (ДЦП) – тяжелое заболевание нервной системы различного этиопатогенеза, проявляющееся нарушением полноценной физической и умственной деятельности ребенка. В настоящее время ДЦП рассматривается как заболевание, возникшее в результате поражения мозга, перенесенного в пренатальном периоде или в периоде незавершенного процесса формирования структур мозга, что приводит к сложным неврологическим нарушениям [7].

«Частота детского церебрального паралича у детей в последние годы постепенно нарастает и составляет в индустриальных странах 2,5 – 5,9 на 1000 детей. В нашей стране ДЦП обнаруживается ежегодно у 20 – 30 тысяч детей. ДЦП является одной из главных причин детской инвалидности» [21, с. 44].

Двигательные нарушения у больных с ДЦП, как правило, сочетаются с аномальным развитием психики, которое включает в себя нарушения формирования познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и личности [9].

«Спектр эмоциональных нарушений у детей и подростков с ДЦП чрезвычайно велик. Это могут быть невротоподобные нарушения и психопатоподобные нарушения на фоне органического поражения ЦНС. Также у детей могут наблюдаться эмоциональные расстройства в связи с наличием физического дефекта, воспитанием по типу гиперопеки или ранней социальной и психической депривации» [25, с. 200].

В 60-80 гг. XX века появились работы, посвященные изучению познавательных процессов и речи у детей с церебральным параличом. Можно перечислить ряд ученых, которые занимались этой проблемой: Е. М. Мастокова, И. И. Мамайчук, Э. С. Калижнюк, М. В. Ипполитова. Понимание сущности социально-реабилитационной работы базируется на теоретических положениях известных ученых: Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Лурия и др. [1, 2].

Цель работы – изучение наиболее эффективных методов социально-педагогической работы с ребенком, страдающим ДЦП, по развитию у него эмоционально-волевой сферы и составление программы, направленной на смягчение уровня эмоционального дискомфорта.

При ДЦП нарушается формирование личности ребенка. Методологической основой изучения личности детей с психическим дизонтогенезом является концепция Л. С. Выготского (1956) о сущности дефективности, в которой подчеркивается, что огромную роль в развитии личности аномального ребенка играют социальная среда и общество. Физический недостаток сам по себе не делает ребенка дефективным, но, изменяя социальную позицию личности, приводит к появлению особых черт в его поведении и характере. Для изучения влияния дефекта на личность аномального ребенка важными являются положения Л. С. Выготского о сложной структуре дефекта, в которой он выделял первичные особенности организма и вторичные новообразования.

В. Н. Мясищев (1960) подчеркивал, что к первичным особенностям относятся динамические свойства личности, обусловленные свойствами нервной системы и особенностями заболевания. На основе первичных симптомов возникают вторичные особенности в форме различных характерологических сдвигов. Возникновение вторичных особенностей личности больного ребенка может быть вызвано рядом причин, к которым относятся переживания по поводу физического дефекта, условия воспитания, характер отношений в семье ребенка. Все это приводит к нарушению системы отношений ребенка, и если он не приобретает в ходе развития способности адекватно разрешать встающие перед ним проблемы, то это может привести к нарушению социальной адаптации (11).

Среди механизмов патологического формирования личности у лиц с физическими нарушениями ведущая роль принадлежит реакции личности на осознание физической неполноценности. Негативное влияние на развитие личности оказывают также такие факторы, как ранняя социальная депривация, а также неправильное воспитание и своеобразное отношение окружающих к ребенку с ограниченными возможностями. Все это обуславливает незрелость эмоционально-волевой сферы, эгоцентризм, повышенную внушаемость у такого ребенка.

«Важное значение в развитии личности при ДЦП придается формированию эмоционально-волевой активности. Негативное влияние органического поражения ЦНС в значительной степени определяет особенности личностного реагирования ребенка на физический дефект как пассивно-оборонительное или агрессивно-защитное» [23, с. 140].

«Частая госпитализация детей приводит к ранней психической и социальной депривации. Основным стилем семейного воспитания ребенка с ДЦП является гиперпротекция, которая негативно влияет на формирование социальной адекватности

его поведения, поскольку, чем выше уровень гиперпротекции, тем ниже уровень социальной адекватности поведения ребенка» [12, с. 69].

Для выявления отклонений в развитии личности ребенка с церебральным параличом необходим комплексный психолого-медико-педагогический анализ ее особенностей.

Нарушение личности при ДЦП чаще всего встречается по типу психического инфантилизма. Выделено три варианта осложненного психического инфантилизма у детей с церебральным параличом.

Первый невропатический вариант осложненного инфантилизма представляет собой сочетание психического инфантилизма с проявлениями невропатии, при котором дети с ДЦП отличаются сочетанием несамостоятельности, повышенной внушаемостью с тормозимостью, пугливостью, неуверенностью в своих силах. Они обычно бывают чрезмерно привязаны к матери, с трудом адаптируются к новым условиям, долго привыкают к школе, у многих из них наблюдаются случаи проявления повышенной робости, застенчивости, трусливости, отсутствие инициативы, низкий уровень мотивации. «Аффект неадекватности» при невропатическом варианте проявляется в различных формах. Одной из форм являются реакции протеста, которые представляют собой переходящие расстройства поведения, возникающие на основе аффективных переживаний.

При невропатическом варианте психического инфантилизма у детей с ДЦП преобладают реакции пассивного протеста. Они проявляются в отказе от еды, от устного общения с определенными лицами (22).

Наиболее частым проявлением пассивного протеста учащихся с ДЦП может быть отказ от выполнения тех или иных требований учителя или воспитателя (11).

Второй вариант осложненного психического инфантилизма представляет собой сочетание психического инфантилизма с симптомами раздражительной слабости. Проявления эмоционально-волевой незрелости у этих детей сочетаются с повышенной эмоциональной возбудимостью, с нарушениями внимания, нередко и памяти, низкой работоспособностью. Поведение данных школьников отличается повышенной раздражительностью, характерной для этих школьников является склонность к конфликтам с окружающими, сочетающаяся с чрезмерной психической утомляемостью, непереносимостью психического напряжения. Трудности в обучении данных детей связаны не только с недоразвитием эмоционально-волевой сферы, но и с их повышенной психической утомляемостью, быстрым истощением активного внимания.

Третий вариант психического инфантилизма относится к так называемому органическому инфантилизму.

В основе органического инфантилизма – сочетание незрелости эмоционально-волевой сферы с нарушениями интеллектуальной деятельности,

проявляющимися в виде инертности, тугоподвижности мышления, при наличии низкого уровня в развитии операции обобщения. Эти дети часто бывают двигательно расторможены, благодушны, у них грубо нарушена целенаправленная деятельность, снижен уровень критического анализа своих действий и поступков (22).

«Эмоционально-волевые расстройства при органическом инфантилизме характеризуются большой дисгармонией. Наряду с чертами «детскости», повышенной внушаемостью, наивностью суждений, для этих детей характерны склонность к «расторможению» влечений, недостаточная самокритичность; импульсивность сочетается у них с проявлением инертности» [9, с. 56]. Эмоциональная сфера личности формируется на протяжении детства. С эмоциональным развитием ребенка неразрывно связано все формирование его личности, поведения, общения.

Содержание эмоциональной сферы составляют эмоции, чувства и настроения. У детей с церебральным параличом наблюдается задержка в развитии эмоциональных реакций. У них не выражен комплекс оживления при появлении матери, на ее голос или улыбку. Матери обращали внимание, что дети не отличают их от других взрослых. Кроме того, у этих младенцев наблюдаются негативные эмоциональные проявления: частый плач или смех без соответствующей внешней стимуляции. Позитивных эмоциональных реакций не вызывают и предметы. Нарушение эмоциональных реакций, особенно на близкие и знакомые предметы, является важным прогностическим показателем наличия у ребенка отставания в психическом развитии (6).

Независимо от степени двигательных дефектов, у детей с ДЦП встречаются нарушения эмоционально-волевой сферы. Они проявляются в повышенной возбудимости ребенка, в чрезмерной чувствительности ко всем внешним раздражителям и пугливости. У одних детей отмечается беспокойство, суетливость, расторможенность, у других, напротив, – вялость, пассивность, безынициативность и двигательная заторможенность (15).

Для большинства детей с ДЦП характерно наличие страхов, возникающих при простых тактильных раздражениях (например в ходе массажа), при изменении положения тела и окружающей обстановки. У некоторых детей отмечается боязнь высоты, закрытых дверей, темноты, новых предметов. Страх вызывает резкие изменения в общем состоянии ребенка (17).

«Наиболее часто страхи возникают у тех школьников, у которых ДЦП сочетается с проявлениями психического инфантилизма, особенно с тревожно-мнительными чертами характера» [5, с. 35].

Дети с церебральным параличом растут пугливыми, нерешительными и неуверенными в себе, они теряются в новых условиях. В школе такие дети тревожны, испытывают страх перед устным ответом, нередко у них возникает заикание или появляются насильственные движения. Они ничем

не увлекаются, все свободное время тратят на приговление уроков, стремятся заучить заданное наизусть. Все это препятствует развитию их интеллекта.

В школьном возрасте у таких детей нередко появляется страх за свое здоровье. Чаще это отмечается у детей, которые воспитываются в семье, где все внимание сосредоточено на болезни. В доме говорят только о болезни, малейшее изменение в состоянии ребенка вызывает у родителей не только тревогу, но и панику. В его присутствии ведут разговоры о болезнях близких. Все это приводит к тому, что ребенок сосредоточивает внимание на своей болезни, на собственных болезненных ощущениях. Правильное воспитание в семье может предупредить подобное состояние.

Психодиагностика эмоциональной сферы у детей и подростков с ДЦП при нормальном интеллекте выявляет высокие показатели эмоциональной нестабильности, что свидетельствует о неуровновешенности, эмоциональной неустойчивости, легкой возбудимости, повышенной лабильности у больных детей.

У детей с ДЦП отмечается высокий уровень тревожности как характерологический признак и главный индикатор нарушений в эмоциональной сфере. Известно, что уровень тревожности существенно зависит от обстоятельств, однако каждый человек имеет свой личностный уровень тревожности. У детей с ДЦП высокий уровень тревожности обусловлен рядом патогенных факторов: церебрально-органическая недостаточность, частая госпитализация, переживания по поводу физической недостаточности.

У детей с ДЦП наблюдается недостаточность интеллектуального контроля над поведением. Высокая эмотивность поведения проявляется в неустойчивости поведения во фрустрационных ситуациях, в сниженной способности решать возникающие задачи. Снижение эмоциональной вовлеченности в ситуацию является индикатором формирования у ребенка более адекватного поведения.

Особенностью личностного профиля детей с ДЦП может быть эмоционально-волевая неустойчивость. Это проявляется в высокой степени фрустрированности и тревожности личности, в нестабильности нервных процессов. Имеются такие стойкие характерологические особенности, как повышенная зависимость от окружающих, неактивность, социальная робость, чувствительность.

Изучение фрустрационных реакций у детей с церебральным параличом показало наличие у них большого числа безобвинительных реакций, т. е. восприятие ими ситуации как чего-то фатального, неизбежного. Такую направленность реакций больных детей можно рассматривать как своеобразную психологическую защиту – уход от конфликта. Повышенная фиксация на имеющихся препятствиях, на трудностях нахождения оптимального, рационального выхода из конфликта, их внутренняя беспомощность, неспособность самостоятельно справиться с жизненными трудностями,

пассивность, несамостоятельность в разрешении конфликта – характерны для больных с ДЦП.

У больных с ДЦП особенности реакций фрустрации связаны с эмоционально-волевыми характеристиками личности, а именно – с эмоциональной неустойчивостью, тревожностью, недостаточной общительностью. Все это снижает социальную адекватность их поведения (23).

Процесс воспитания в семьях детей с ДЦП нарушается преимущественно по типу потворствующей гиперпротекции (у 75 % родителей) в сочетании с недостатком требований и запретов, минимальностью санкций.

Причинами негармоничного воспитания в семьях детей с ДЦП стали следующие факторы:

- воспитательная неуверенность родителей (95 %);
- страх за здоровье ребенка (боязнь утраты ребенка 60 %);
- повышенный уровень тревожности у родителей (60 %);
- эмоциональное отвержение ребенка (30 %);
- чувство вины (60 %);
- выраженные тенденции к симбиотическим связям в диадах мать-дитя (70 %) и отец-дитя (20 %).

С возрастом у детей с ДЦП значимость эмоционально-волевых компонентов личности увеличивается. Преобладание безобвинительных и препятственно-доминантных реакций на фрустрацию указывает на неадекватные способы психологической защиты, что проявляется в уходе от конфликта с целью уменьшения эмоционального дискомфорта. Такие защитные реакции являются иррациональными и в значительной степени негативно отражаются на особенностях поведения больного ребенка.

Рассмотрим методы развития и коррекции эмоционально-волевой сферы у детей с ДЦП.

Основные цели эмоционального развития заключаются в изменении соотношения интеллектуальных и аффективных побуждений, формировании навыков социального взаимодействия, развитии способности сопереживания. Несмотря на то, что эмоциональная палитра детства ярче и шире, в юном возрасте отмечается незрелость, неустойчивость эмоций. Специальные исследования показывают, что для детей с особенностями психофизического развития характерны бедность, неадекватность эмоциональных реакций реальным раздражителям как в количественном, так и в качественном отношении, трудности в формировании так называемых высших чувств. Эти сложности во многом объясняются слабостью регуляции чувств интеллектом. Эмоциональные переживания дают толчок к размышлению (16).

Своеобразие в развитии структуры эмоциональной сферы детей может существенно влиять на особенности их сознания и поведения. Состояния дисфункции отдельных уровней меняют тип организации всей эмоциональной сферы и могут привести к различного вида дезадаптации ребенка.

Возникновение эмоциональных проблем следует предупреждать, заниматься их профилактикой (20). Задачи развития и коррекции эмоционально-волевой сферы следующие:

- развитие понимания эмоционального смысла происходящего;
- развитие формы эмоционального поведения;
- знакомство со способами и приемами проявления и понимания эмоций, чувств в тех формах, которые приняты в обществе;
- привлечение внимания ребенка к самому себе и окружающим;
- формирование умения различать и воспроизводить экспрессию эмоций, проявлять эмпатию;
- обучение пониманию причин переживания и возможных последствий эмоциональных состояний, вычленению эмоционально окрашенной детали или ситуации в целом, описанию эмоциональных проявлений;
- расширение запаса слов, употребляемых для характеристики чувств (27).

Широкие возможности для коррекции эмоций предоставляют игры (манипулятивные, дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые). Игровая форма занятий позволяет создать в процессе взаимодействия с детьми комфортную эмоциональную атмосферу. С первых занятий ребята с интересом включаются в самостоятельную работу, учатся анализировать и оценивать результаты своей деятельности, отмечают успехи и исправляют недостатки, приобретают чувство уверенности в себе, повышают свою самооценку, развивают мышление, речь, память и внимание.

В работе с детьми можно использовать 6 методов организации игровой деятельности, предложенные С. А. Шмаковым:

1. Метод игрового тренинга. К нему относятся такие игры, как «Съедобное – несъедобное», «Паровоз», «Ниточка – иголочка» и др.

2. Метод театрализации. Он основан на бесконечном множестве сюжетов и социальных ролей. Игра «У медведя во бору» является примером этого метода. Сюда же можно отнести и все инсценировки различных сказок, рассказов и т. п.

3. Метод состязательности. С этим методом связаны все задания, в которых происходит деление на группы. Лозунг этого метода: «Кто вперед?»

4. Метод равноправного духовного контакта. Он основан на совместной равноправной деятельности взрослых и детей, когда в процессе работы происходит совместное придумывание чего-либо.

5. Метод воспитывающих ситуаций, т. е. ситуаций организованного успеха, доверия и т. п.

6. Метод импровизации. Он выводит детей на практическую предприимчивость и базируется на синдроме подражания с привнесением своего творческого начала (28).

Игра создает особые условия для изучения детей с нарушениями в развитии. Она помогает преодолеть страх, неуверенность, беспокойство.

«Важно не только называть, но и научиться воспроизводить эмоциональные состояния голосом, мимикой, жестами, пантомимикой. Имитация их детьми имеет психопрофилактический характер. Активные мимические и пантомимические проявления чувств помогают предотвращать перерастание некоторых эмоций в патологию» [8, с. 175].

Сказкотерапия оказывает колоссальное корректирующее воздействие на эмоциональную сферу детей. Сказка учит детей переживать, радоваться, сочувствовать, грустить, побуждает к речевому контакту. Ее значение расширяется до понятия «социальная адаптация», она играет важную роль в коррекции и компенсации грубых аномалий развития, в подготовке детей с «особыми нуждами» к жизни и труду, положительно влияет на восприятие детей, вызывают у них положительные эмоции: радость, смех. Сказка повышает речевую активность, оказывает большое влияние на поведение ребенка, успокаивает его, настраивает на хороший лад, положительно влияет на развитие мимики лица детей с ДЦП. Сказки побуждают детей к смене мимических состояний лица: дети улыбаются, грустят, нахмуривают брови (18).

В практике психокоррекции эмоциональных состояний широко используется арттерапия – различные виды искусства: музыка, литература, живопись, театр (13). Детское творчество создает широкие возможности для выражения негативных эмоциональных состояний (страха, обиды, агрессии) в социально приемлемой форме. Поделки по заданной теме (например «Злость», «Мои опасения») не оценивались по критериям аккуратности и эстетичности. При их выполнении снижается мышечное напряжение в руках и интенсивность гиперкинезов, а дети получали удовольствие от тактильного контакта с теплым песком, пластичным тестом, бумагой различной фактуры, водой и гуашью, с восковыми мелками.

Широко используется проективное рисование и лепка из теста, песка и фольги по темам: «Радость», «Обида», «Испуг», «Что мне снится страшное?», «Мой страх как несуществующее животное?» (13).

Арттерапия включает в себя также лепку из пластилина, глины или теста. Применение арттерапевтических методов незаменимо в случаях нарушений эмоционально-волевой сферы, несформированности навыков общения, а также при низком уровне развития мотивации к деятельности (14).

Музыкальная терапия используется в психотерапевтических целях для лечения нервно-психических, соматических заболеваний, развития творческого воображения и фантазии, коммуникативных навыков, снятия повышенного мышечного тонуса, релаксации. Ландшафтотерапия – влияние пейзажей, отдельных растений, деревьев, птиц на душевное состояние человека. Это воздействие может быть разным: полезно раздражающим созидательного характера; полезно возбуждающим, активным, способствующим бодрости и оптимиз-

му, полезно-шадящим, малоактивным, вызывающим мечтательность и самоуглубленность; полезно-гормозящим, малоактивным, создающим покой. Эффект цветовой гаммы природы (составление букетов, представление любимого цветового фона, воспроизведение памятного объекта природы), фитотерапия также относится к средствам эмоционального развития (19).

Монтессори-терапия, коррекционно-развивающие занятия проводятся с детьми с 3-летнего возраста. Специальные кабинеты оснащены дидактическим материалом, который создает подготовительную среду, можно представить в виде нескольких крупных разделов: упражнения в повседневной жизни; развитие чувств (сенсорное развитие); развитие математических способностей; развитие речи.

Занятия проводятся индивидуально и маленькими группами. Многие упражнения взяты из повседневной жизни. Использование Монтессори-педагогике дает возможность выполнить одну из основных задач в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями – их социальную адаптацию (26).

В качестве обязательных упражнений в системе психокоррекционных занятий с детьми с ДЦП использовались:

- упражнения на мышечную релаксацию с использованием специально подобранной музыки (серии «Наедине с природой», «Волшебные голоса природы», «Звуки моря») снимают эмоциональное возбуждение, нормализуют мышечный тонус;

- дыхательная гимнастика – действует успокаивающе на нервную систему, способствует ритмизации дыхания и речи, снимает голосовые зажимы;

- мимическая гимнастика – снимает общее напряжение, устраняет гипомимию;

- интонационная гимнастика (повторение одних и тех же слов, предложений и потешек с различной интонацией) – способствует формированию выразительной речи и помогает детям выражать тревогу, обиду, агрессию в социально приемлемой форме;

- элементы логоритмики – способствуют темпоритмической организации движений и развивают выразительность речи;

- само- и взаимомассаж с использованием лечебных резиновых игрушек, щеток, пуховок, не мелких круп (горох, фасоль), игры «Отгадай прикосновение», «Найди игрушку в крупе» – снимает мышечное напряжение, улучшает тактильное восприятие, обогащает жестикуляцию.

Определили необходимые условия проведения коррекционно-развивающих занятий:

- учет психофизиологических возможностей детей;

- соблюдение охранительного двигательного режима;

- стимуляция двигательной активности;

- преодоление мышечных и голосовых зажимов;

- обогащение пластики движений и мимического рисунка;

- создание полисенсорной основы формирования у детей представлений о различных эмоциональных состояниях;

- параллельное проведение индивидуальных и групповых занятий на начальных этапах работы с детьми;

- привлечение музыкального руководителя и педагога дополнительного образования на психокоррекционные занятия.

Одновременно с занятиями в детских группах следует более близко познакомиться с проблемами семьи ребенка и провести с родителями несколько индивидуальных консультаций и бесед. На данном направлении работы эффективными оказываются такие приемы, как составление семейного паспорта страха, рисование своей семьи в образе зверей, предметов мебели, выполнение скульптуры семьи из фольги. По мере преодоления острых негативных переживаний у родителей и детей, сокращения эмоциональной дистанции и снижения общего напряжения возникают предпосылки для проведения детско-родительских игровых занятий [4, с. 95].

Итогом психокоррекционной работы должны стать изменения в содержании и структуре эмоциональной сферы личности, овладение ребенком приемами эмоциональной саморегуляции. При коррекции эмоционально-волевой сферы следует помнить, что есть дети-оптимисты и дети-пессимисты, и что многое у ребенка зависит от настроения. Однако настроения не появляются и не исчезают в один момент, они накапливаются. Корригировать их достаточно сложно, но возможно – через повышение психической активности. О своих эмоциях можно и нужно сообщать ребенку, но только в форме «Я-сообщения». «Ты-сообщением» добиться успеха очень сложно. Однако следует начинать высказывание в первой форме, а заканчивать во второй. Например: «Мне не нравится, что ты оставляешь после умывания грязную раковину. Возможно ли увидеть ее когда-нибудь чистой?».

«Эмоции не развиваются сами по себе, но их развитие можно стимулировать опосредованно, косвенно направлять и регулировать через деятельность, в которой они возникают и проявляются. Говорят, эмоции и чувства преподаются не методами и приемами, а человеком. Логично предположить, что так же, как необходимо «каждый день по капле выдавливать из себя раба», следует по капле наполнять свое эмоциональное состояние» [2, с. 178].

Практическая организация работы по развитию и коррекции эмоционально-волевой сферы у детей с ДЦП осуществлялась на базе центра реабилитации детей и подростков «Фламинго».

Цель: определение уровня развития эмоционально-волевой сферы детей с ДЦП и смягчение

эмоционального дискомфорта, свойственного таким детям.

Задачи:

1. Определить уровень сформированности качеств эмоционально-волевой сферы у детей с диагнозом ДЦП.

2. Выявить уровень развития невербальных средств эмоциональной экспрессии.

3. Предложить и реализовать психолого-педагогическую программу, направленную на коррекцию эмоционально-волевой сферы у детей с ДЦП.

4. Провести повторную диагностику эмоционально-волевой сферы детей с ДЦП.

5. Проанализировать результаты проведенной коррекционной работы

Ежедневно проходят реабилитацию 90 детей. Для них работают взаимосвязанные отделения: диагностики и разработки программ социальной реабилитации; медико-социальной реабилитации; психолого-педагогической помощи; социально-трудовой реабилитации; дневного пребывания; стационар.

В последнее время во «Фламинго» активно внедряются передовые реабилитационные технологии. Центр оснащается современным оборудованием – открыты кабинеты механотерапии (специальный тренажерный зал), игровые комнаты – с сухим бассейном и бильярдом. Огромное внимание уделяется обучающим программам, например: по методике «Монтессори» детей учат навыкам самообслуживания – как почистить зубы, причесаться, подогреть себе еду. Столь же активно специалисты центра работают и с родителями, очень часто им необходима не только консультационная, но и психологическая помощь. Ежедневно детям оказывается квалифицированная медико-социальная, социально-педагогическая и психологическая помощь, созданы условия для обеспечения максимально полной и своевременной адаптации к жизни в обществе, обучению к труду, восстановлению социального статуса семьи, воспитывающей ребенка-инвалида.

Для эффективного проведения реабилитации, использования новых форм работы и инновационных технологий в течение 10 лет в Центре открыты отделения дневного пребывания, социально-трудовой реабилитации и стационар. С 2003 года начали работу кабинеты физиолечения, социально-бытовой реабилитации, а также компьютерный класс. В 2004 г. открыт кабинет разработки верхних и нижних конечностей, в октябре, в рамках Губернаторской программы «День шахтера – 2005 в г. Кемерово», приобретен автобус для обслуживания детей, страдающих тяжелыми формами заболеваний. В 2005 году открыт кабинет адаптивной физической культуры и спорта, создан и работает «Родительский клуб», проводятся занятия и семинары по повышению профессионального мастерства специалистов. В течение 2001 – 2004 гг. получено комплексное реабилитационное оборудование: аппарат Гросса, позиционеры, оборудова-

ние для физиокабинета, компьютерный класс и многое другое. Любой курс лечения ребенка с ограниченными возможностями абсолютно бесплатен для его семьи.

Экспериментальной группой выступают дети с диагнозом «Детский церебральный паралич» в количестве 12 человек. Возраст детей варьирует от 6 до 10 лет. Такой большой диапазон объясняется тем, что, во-первых, многие дети отстают в психическом развитии; во-вторых, в зависимости от характера поражения нервной системы, ребенок 6 лет может быть лучше развит, чем другой ребенок 10 лет. Среди них 5 девочек и 7 мальчиков. Диагноз ДЦП легкой степени у 5 детей, ДЦП средней степени у 7 детей, у всех наблюдается задержка психического развития, у 8 детей задержка речевого развития.

Для реализации поставленной практической цели и ее задач использовались диагностические методики и методы:

1) шкала уровней сформированности эмоционально-волевой сферы;

2) методика «Одно движение руки»;

3) метод наблюдения; 4) метод беседы.

Задачи коррекционной работы могут быть поставлены правильно только на основе полной диагностики и оценки прогноза ближайшего развития, провели диагностическое обследование на основе методик, которые соответствуют жалобам родителей и наблюдаемым трудностям ребенка.

На первичном этапе определяли уровень сформированности некоторых качеств эмоционально-волевой сферы у детей. Для этого использовали шкалу уровней сформированности отдельных качеств эмоционально-волевой сферы. Шкала была разработана совместно с социальным педагогом. В основе этой шкалы лежат 8 качеств эмоционально-волевой сферы – тревожность, агрессивность, замкнутость, страх, печаль, ригидность, безответственность, импульсивность. Каждое из этих качеств можно отнести к 1, 2, 3 или 4 уровню сформированности у ребенка. 1 уровень – норма, 2 уровень – незначительное отклонение от нормы, 3 уровень – более выраженное отклонение от нормы, 4 уровень – тяжелое отклонение от нормы.

В течение наблюдения за ребенком для диагностики учитывали следующие параметры проявления эмоциональных реакций:

1. Возбудимость – как быстро раздражитель вызывает эмоциональную реакцию, соответствует или не соответствует эмоциональная реакция раздражителю.

2. Интенсивность. Следует отметить три степени, обычные для ребенка, интенсивности его эмоциональных реакций: слабую, среднюю и сильную. Переходит или не переходит эмоциональное поведение ребенка в аффект и как часто. Если переходит, то его преобладающий тип по механизму, а не по содержанию – непродолжительный и бурный, длительный с ритмично повторяющимися приступами и т. п.

3. Устойчивость. Следует указать на обычную продолжительность раз возникшего эмоционального поведения ребенка, поставив ее в связь с интенсивностью этого поведения.

4. Отражение эмоциональных реакций на соматическом поведении ребенка (Поблдение. По-краснение. Смех. Перемена голоса. Плач. Сердце-биение. Изменение дыхания. Потение. Дрожание конечностей). Характер пантомимы, мимики и жестикуляции в смысле их оживленности и наоборот.

5. Влияние эмоциональных реакций на общее поведение ребенка. Следует отметить перемены под влиянием эмоциональных реакций в работе анализаторов, в процессах суждения, совершении тех или иных поступков и т. п. Также следует указать на длительное и устойчивое изменение поведения под определенным воздействием эмоциональных переживаний. Сексуальное поведение, асоциальное поведение и т. п.

Ход работы: на первом этапе работы происходит знакомство с ребенком и его родителями. В ходе беседы и одновременного наблюдения за ребенком необходимо выяснить, каков объем знаний, которым обладает ребенок, уровень развития речи, моторики, способность оценивать происходящее вокруг и реагировать на него, некоторые черты характера ребенка, на которые нужно обратить особое внимание. Нужно выявить проблемы в воспитании ребенка. По результатам проведенной работы заполняем бланки на каждого ребенка.

Второй задачей первого этапа явилось выявление уровня развития невербальных средств эмоциональной экспрессии, что позволяет оценить умение детей понимать и использовать выразительные жесты. Для этого мы использовали методику «Одно движение руки».

Ход работы: испытуемого просят выразить движением руки дружеское расположение, гнев, страх, недовольство, радость. Затем ребенку предлагается определить эмоциональное значение различных жестов (погрози пальчиком, показать кулак, протянуть руку для рукопожатия, помахать в знак приветствия, указать пальцем на дверь, показать большой палец, сделать отстраняющий жест раскрытой ладонью). Особенности поведения и высказывания испытуемого заносят в протокол.

Анализ диагностических методик

На первом этапе исследования определяли уровень сформированности эмоционально-волевой сферы у детей. Для этого использовали шкалу уровней сформированности качеств эмоционально-волевой сферы. Первой задачей было выявить уровень тревожности. Результаты первичного этапа исследования показаны на рис. 1.

Из рисунка видно, что у 5 детей 2 уровень сформированности тревожности, это говорит об имеющемся отклонении от нормы. Этим детям присуща ситуативная тревожность, что может быть вызвано неуверенностью в себе, в своих силах. У 4 детей 3 уровень, что говорит о более выраженном уровне проявления тревожности, что выражается в суетливости ребенка, его растерянности, в слабом

желании идти на контакт. У 3 детей определился 4 уровень – высокая степень тревожности, что может проявляться в постоянном напряжении, скованности ребенка, преобладании «безобъективных» форм тревоги, не связанных с конкретным источником опасности

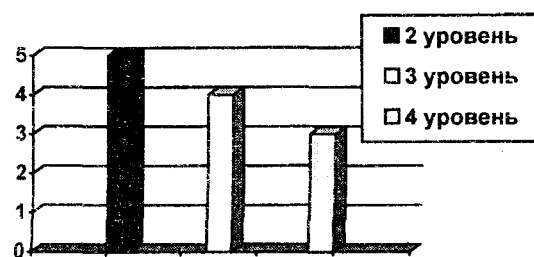


Рис. 1. Результаты сформированности тревожности

Второй задачей является выявление уровня агрессивности. Результаты показаны на рис. 2, на котором видно, что у 3 детей 1 уровень сформированности агрессивности, это является нормой и проявляется в миролюбии ребенка. У 6 детей 2 уровень, что говорит о незначительном отклонении от нормы и проявляется в демонстративном отказе от общения, от игры. У 3 детей – 3 уровень, что говорит о более выраженном отклонении от нормы и может проявляться в демонстрации таких признаков агрессивности, как гнев, враждебность, ненависть.

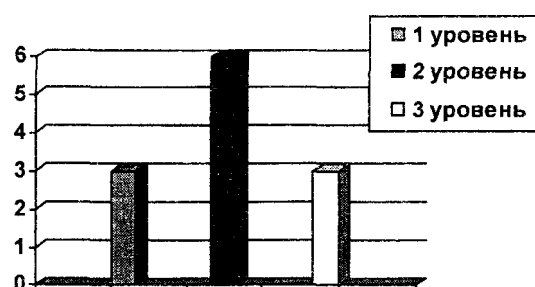


Рис. 2. Результаты сформированности агрессивности

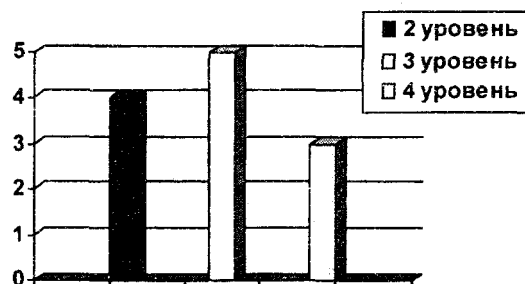


Рис. 3. Результаты сформированности замкнутости

Третьей задачей является выявление уровня сформированности замкнутости. Результаты показаны на рис. 3. На рисунке показано, что у 4 детей 2 уровень сформированности замкнутости, что проявляется в нежелании ребенка общаться с воспитателями, с детьми, принимать участие в играх, но это нежелание либо ситуационно, либо связано с настроением ребенка.

У 5 детей виден 3 уровень. Характеризуется выраженным и четким нежеланием устанавливать положительные взаимоотношения с окружающими ребенка людьми, ребенок является скрытным. У 3 детей 4 уровень сформированности замкнутости, что говорит об отсутствии навыков общения. Ребенок категорически отказывается идти на контакт, игнорирует действия и слова педагога.

Следующей задачей является выявление уровня страха у детей с ДЦП. Полученные результаты показаны на рис. 4.

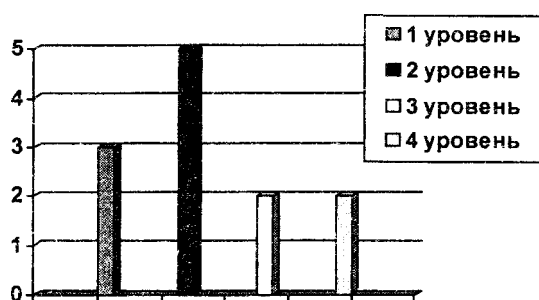


Рис. 4. Результаты сформированности страха

У 3 детей 1 уровень сформированности страха, что является нормой. Небольшие проявления страха, когда ребенок чего-либо пугается или боится. У 5 детей 2 уровень сформированности страха – это говорит о незначительном отклонении от нормы, то есть чувство страха может овладеть ребенком на более длинный период и его проявление будет более четким. У 2 детей выявили 3 уровень сформированности страха – это более выраженное отклонение от нормы. Страхи у этих детей отличаются устойчивостью и высокой интенсивностью переживания.

Наряду с возрастными страхами (темноты, хищных животных, сказочных персонажей), наблюдалась фиксация таких страхов, как боязнь передвижения и пространственные страхи, медицинские страхи, неожиданные звуки и прикосновения. У 2 детей 4 уровень сформированности страха – это тяжелое отклонение от нормы. Дети боятся любой незнакомой обстановки: при встрече с незнакомым ребенком начинает паниковать, страх проявляется в опасении, боязни, испуге и даже ужасе.

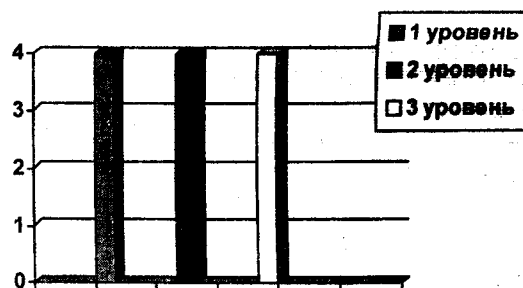


Рис. 5. Результаты сформированности печали

Из рисунка видно, что у 4 детей 1 уровень сформированности печали – это норма. Ребенок в соответствующих ситуациях может контролировать проявление таких эмоций, как радость, печаль. У 4 детей 2 уровень сформированности печали – это незначительное отклонение от нормы, что может выражаться в подавленном состоянии ребенка, большее время он грустен и печален. Что для здорового ребенка несвойственно. У 4 детей 3 уровень – более выраженное отклонение от нормы. Ребенок осознает свое отличие от здоровых детей и испытывает депрессивные состояния. Что и вызывает печальное состояние ребенка.

Следующей задачей является определение уровня ригидности. Результаты показаны на рис. 6. У 3 детей сформированность ригидности на 1 уровне, что является нормой. Такие дети способны направлять программу своей деятельности в соответствии с требованиями ситуации. У 5 детей 2 уровень сформированности ригидности, что говорит о незначительном отклонении от нормы и может выражаться в склонности ребенка к упрямству, узости интересов.

У 2 детей 3 уровень, что говорит о выраженном отклонении от нормы и может проявляться в неспособности изменять представления об окружающей среде, в неизменности эмоциональной значимости объектов, в негибкости мотивационных особенностей потребностей. У 2 детей 4 уровень, что является тяжелым отклонением от нормы и может проявляться в застреваемости ребенка на одних и тех же мыслях и эмоциях, в невозможности изменить привычные способы удовлетворения потребностей с изменениями условий жизни, в фиксации на однообразных объектах.

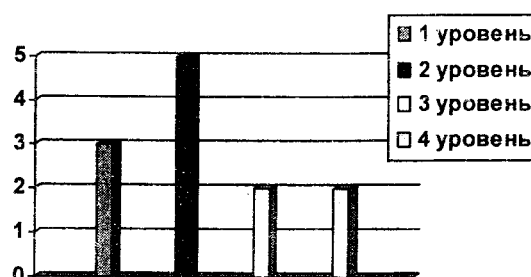


Рис. 6. Результаты сформированности ригидности

Следующей задачей выступает определение уровня сформированности безответственности. Результаты представлены на рис. 7.

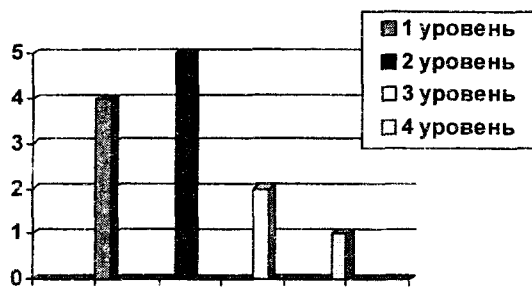


Рис. 7. Результаты сформированности безответственности

У 4 детей 1 уровень, что является нормой. То есть ребенок понимает, что такое ответственность и, выполняя задание, он чувствует, что несет ответственность. У 5 детей 2 уровень сформированности безответственности, это говорит о том, что у ребенка наблюдается тенденция к ответственности, но в то же время нет желания взять на себя полную ответственность. У 2 детей 3 уровень сформированности этого качества. Этим детям знакомо чувство ответственности, но они его редко применяют в своем поведении, то есть безответственно и халатно подходят к выполнению какого-либо дела. У 1 ребенка 4 уровень сформированности безответственности. Это говорит о полном отсутствии ответственности, ребенок не понимает, что должен быть ответственен за что-либо.

Следующей задачей является выявление уровня импульсивности (рис. 8). У 2 детей 1 уровень сформированности импульсивности – это норма. Этим детям не свойственны произвольные импульсивные действия. У 5 детей 2 уровень, что является незначительным отклонением от нормы. Такие дети в редких случаях могут необдуманно, импульсивно совершать какие-либо действия.

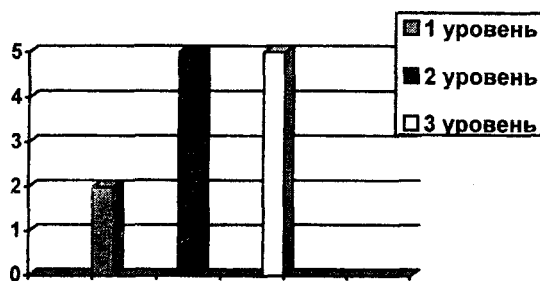


Рис. 8. Результаты сформированности импульсивности

У 5 детей 3 уровень – это говорит о том, что эти дети не будут долго раздумывать, размышлять о чем-либо. Им более свойственны порывистые действия под влиянием случайных импульсов, ребенок не обдумывает свои поступки, не взвешивает все «за» и «против», он быстро и непосредственно

реагирует. Результаты данного диагностического исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Обобщенный результат
первичной диагностики**

Качество эмоционально-волевой сферы	Количество детей по уровням			
	1	2	3	4
Тревожность	-	5	4	3
Агрессивность	3	6	3	-
Замкнутость	-	4	5	3
Страх	3	5	2	2
Печаль	4	4	4	-
Ригидность	3	5	3	4
Безответственность	4	5	2	1
Импульсивность	2	5	5	-

На втором этапе выявляли уровень развития у детей с ДЦП невербальных средств эмоциональной экспрессии. Для этого использовали методику «Одно движение руки». Данные этой методики занесены в протокол исследования. Результаты этого исследования представлены на рис. 9.

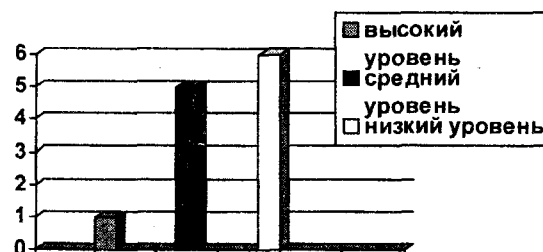


Рис. 9. Уровни развития невербальных средств

Из рисунка видим, что только у одного ребенка высокий уровень развития невербальных экспрессий. В общении такой ребенок располагает хорошими возможностями для восприятия и передачи информации эмоционального содержания. У 5 детей средний уровень овладения средствами выразительности, это указывает на то, что испытуемый понимает значение некоторых жестов и может использовать их в процессе коммуникации. У 6 детей низкий уровень развития, что затрудняет полноценное, эмоционально насыщенное общение с окружающими.

С учетом полученных результатов диагностических методик, была разработана программа, направленная на коррекцию развития эмоционально-волевой сферы детей с ДЦП.

Цель программы: формирование у детей с диагнозом ДЦП адекватного проявления эмоционального состояния в коммуникативной сфере.

Задачи программы:

1. Создание положительного эмоционального фона между детьми и педагогом.

2. Укрепление и развитие интереса к окружающим людям, воспитание чувства взаимоуважения, взаимодоверия.

3. Формирование умения определять эмоциональное состояние по схематическим изображениям.

4. Формирование у детей умений и навыков практического владения выразительными движениями – средствами человеческого общения.

Программа состоит из следующих блоков:

1. Дидактические игры, направление на коррекцию эмоциональной сферы детей с ДЦП. Игра «Угадай, о ком я рассказала», игра «Угадай, из какой я сказки».

2. Гимнастика чувств и эмоций.

3. Релаксационные игры и упражнения: «Игра с песком», «Поймай комара», «Игра у моря», «Игра с шишками», «Сосулька», «Спящий котенок».

4. Знакомство детей с эмоциональным миром человека: удивление, радость, печаль, горе, гнев, страх.

5. Рекомендации для родителей.

Программа была реализована в течение двух недель. Все занятия проводились индивидуально.

Каждое занятие включает в себя разминку – основную и заключительную часть. Разминка необходима для создания атмосферы доверия и положительного настроя детей на работу. Основная часть направлена на решение конкретных задач программы. Заключительная часть – активизация, подведение итогов, получение обратной связи. После проведения всех занятий было проведено консультирование родителей. Родители получили рекомендации и также дали свои отзывы о проделанной работе.

Заключительным этапом данной работы было проведение итоговой диагностики. У большей части детей, посещавших занятия, отмечается положительная динамика, подтверждаемая как сравнительным анализом первичной и итоговой диагностики, так и отзывами их педагогов и родителей. Данные первичной и итоговой диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты первичной и итоговой диагностики

Качество эмоционально-волевой сферы	Количество детей по уровням							
	1 уровень		2 уровень		3 уровень		4 уровень	
	до	после	до	после	до	после	до	после
Тревожность	-	1	5	6	4	3	3	2
Агрессивность	3	3	6	7	3	2	-	
Замкнутость	-	2	4	5	5	3	3	2
Страх	3	4	5	6	2	1	2	1
Печаль	4	5	4	6	4	1	-	
Ригидность	3	3	5	5	3	3	4	4
Безответственность	4	4	5	5	2	2	1	1
Импульсивность	2	2	5	6	5	4	-	

Как видно, в результате работы увеличилось количество детей на первом и втором уровнях сформированности, уменьшилось количество детей на 4 уровне, что говорит о положительной динамике проведенной работы.

По качеству «тревожность» прослеживается положительная динамика. До проведения программы сформированность тревожности в норме, то есть 1 уровень не наблюдался ни у кого. После проведения коррекционных мероприятий у 1 ребенка 1 уровень тревожности. На одного человека увеличилось количество и на втором уровне. На третьем и четвертом уровнях, напротив, количество уменьшилось на 1 ребенка. Изменения можно наблюдать в поведении детей: дети стали спокойнее, уравновешеннее, появилась уверенность в себе, в своих силах.

По качеству «агрессивность» на 1 уровне никаких изменений не наблюдается, на 2 уровне количество детей увеличилось на 1 ребенка, а 3 уро-

вень соответственно уменьшился на 1 человека. Это проявляется в более устойчивом проявлении доброжелательности по отношению к окружающим, снижении остроты антипатий к людям.

По качеству «замкнутость» прослеживается также положительная динамика. На 1 уровне прибавилось 2 ребенка, 2 уровень увеличился на одного человека. 3 уровень уменьшился на 2 человека, а 4 уровень уменьшился на одного человека. Дети стали намного свободнее, увереннее, и это сказывается на их общении с другими людьми.

По качеству «страх» на 1 и 2 уровнях увеличилось количество детей на 1 человека, а 3 и 4 уровни соответственно сократили количество каждый на 1 ребенка. Снизилась интенсивность проявления страха, у детей появилась уверенность в себе.

По качеству «печаль» 1 уровень увеличился на одного ребенка, 2 уровень увеличился на 2 детей, а количество детей на 3 уровне уменьшилось на

3 человека. Это проявляется в поведении детей, если в начале наших занятий дети проявляли угнетенное, вялое, пониженное раздражительное самочувствие, то к концу занятий дети были всегда веселы, довольны, настроены радостно.

По качеству «ригидность» никаких изменений не произошло. Это объясняется тем, что это качество имеет более сложную схему проявления, для его коррекции требуется более продолжительное время занятий с ребенком и замена некоторых блоков программы.

По качеству «безответственность» положительной динамики не наблюдается. Это качество очень трудно поддается коррекции. Для успешной коррекции желательно начинать занятия с ребенком на более ранних возрастных этапах.

По качеству «импульсивность» прослеживается незначительная положительная динамика. 2 уровень увеличился на 1 человека, а 3 уровень уменьшился на 1 человека. В некоторых случаях отмечается задумчивость ребенка перед совершением какого-либо действия.

На втором этапе итоговой диагностики выявляли уровень развития у детей с ДЦП невербальных средств эмоциональной экспрессии. Для этого использовали методику «Одно движение руки». Результаты сравнения первичной и итоговой диагностики представлены в таблице 3.

Таблица 3
Результаты первичной и итоговой диагностики методики «одно движение руки»

Уровни развития невербальных средств	Количество детей	
	до	после
1 уровень	1	1
2 уровень	5	7
3 уровень	6	4

Из таблицы видно, что в данной диагностике также прослеживается положительная динамика. 1 уровень остался без изменений, количество детей на 2 уровне увеличилось на 2 человека, а 3 уровень сократился на 2 человека. Небольшая положительная динамика говорит о том, что у всех детей из исследовательской группы наблюдаются затруднения в выполнении физических движений, это связано с их заболеванием. Важно не только называть, но и научиться воспроизводить эмоциональные состояния голосом, мимикой, жестами, пантомимикой. Активные мимические и пантомимические проявления чувств помогают предотвращать перерастание некоторых эмоций в патологию. Благодаря работе мышц лица и тела обеспечивается активная разрядка.

Таким образом, можно сказать, что проведенная работа, которая состоит из первичной диагностики, разработки и внедрения психолого-педагогической программы, направленной на коррекцию эмоционально-волевой сферы, а затем ито-

говой диагностики, показывает положительный результат, положительную динамику формирования эмоционально-волевой сферы детей с диагнозом ДЦП. При дальнейшей грамотно поставленной психолого-педагогической работе с данными детьми обязательно участие в этой работе их родителей и можно прогнозировать адекватное формирование эмоционально-волевой сферы, что благоприятно отразится на формировании полноценной личности и полной социализации ребенка.

Следует сказать о наиболее успешных методах работы по коррекции эмоционально-волевой сферы детей с ДЦП. Это – игротерапия, сказкотерапия, арттерапия, музыкальная терапия, релаксационные упражнения. Она в себя включает следующие блоки:

1. Дидактические игры, направление на коррекцию эмоциональной сферы детей с ДЦП. Игра «Угадай, о ком я рассказывала», игра «Угадай, из какой я сказки»,

2. Гимнастика чувств и эмоций.

3. Релаксационные игры и упражнения: «Игра с песком», «Поймай комара», «Игра у моря», «Игра с шишками», «Сосулька», «Спящий котенок», «Солнышко и тучка».

4. Знакомство детей с эмоциональным миром человека: удивление, радость, горе, страх, гнев.

5. Рекомендации для родителей.

После проведения данной программы в исследовательской группе была проведена итоговая диагностика, которая показала нам положительную динамику проведенной работы. Это выражается в улучшении общего эмоционального состояния детей. Стабилизировалась возбудимость, интенсивность и устойчивость проявлений эмоциональных качеств детей, что отразилось на формировании адекватного поведения личности. Такой ребенок будет намного успешнее реабилитироваться и социализироваться.

Таким образом, повышение уровня эмоционально-волевой сферы у детей с ДЦП является одним из факторов более успешной реабилитации детей с ограниченными возможностями.

Литература

1. Бородулина, С. Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников / С. Ю. Бородулина // Сер. «Учебники, учебные пособия». – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 352 с.
2. Варенова, Т. В. Теория и практика коррекционной педагогики: учебное пособие / Т. В. Варенова. – М.: Асар, 2003. – 288 с.
3. Возжаева, Ф. С. Реализация комплексных реабилитационных программ для детей-инвалидов / Ф. С. Возжаева // Социологические исследования (СОЦИС). – 2003. – № 6. – С. 116 – 121.
4. Воспитание детей с церебральным параличом в семье: книга для родителей / М. В. Ипполитова, О. Д. Бабенкова, Е. М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1993.

5. Гескилл, С. Детская невралгия и нейрохирургия / С. Гескилл, А. Мердин. – М.: Антидор, 1996. – 347 с.
6. Долгушина, Н. Построим мир, пригодный для детей / Н. Долгушина // Социальная работа. – 2003. – № 43. – С. 12.
7. Ежкова, Н. Развитие эмоций в совместной с педагогом деятельности / Н. Ежкова // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 1. – С. 20 – 27.
8. Ишутина, Е. Игры, в которые играют наши дети / Е. Ишутина // Обучение и карьера. – 2005. – № 5. – С. 54.
9. Леннер, Б. Психосоциальная помощь населению / Б. Леннер. – М.: Академия, 1996. – 311 с.
10. Лифанова, И. Дети-инвалиды и туризм / И. Лифанова // Народное образование. – 2002. – № 3. – С. 192 – 194.
11. Лютова, К. К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / К. К. Лютова, Г. Б. Момина. – СПб.: Речь, 2005. – 190 с.
12. Марковская, И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. – СПб.: Речь, 2005.
13. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. вузов / Е. М. Мастюкова, А. Г. Москвичкина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
14. Минаева, В. Знакомим детей с эмоциональным миром человека / В. Минаева // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 2. – С. 13 – 20.
15. Помощь родителям в воспитании детей / общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М.: Академия, 1992. – 248 с.
16. Психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями в Центре «Фламинго» / А. В. Тимофеев, С. П. Бережная. – Кемерово: Центр реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями «Фламинго», 2004. – 20 с.
17. Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина. В 2-х т. – М.: ВЛАДОС, 2002. – Т. 1. – 248 с.
18. Психологические основы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями / Л. И. Алатов. – М.: Просвещение, 2002. – 448 с.
19. Руководство по предупреждению насилия над детьми: учеб. пособие для психологов / под ред. Н. К. Аксоновой. – М.: Олма-пресс, 1997. – 198 с.
20. Руклинская, И. Н. Добровольческие инициативы в реабилитации детей с ограниченными возможностями: методическое пособие / И. Н. Руклинская и др. – Кемерово: Обл. ИУУ, 2002. – 71 с.
21. Смирнова, Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Т. П. Смирнова // Сер. «Психологический практикум». – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 160 с.
22. Смирнова, О. Сказкотерапия как метод коррекции и развития детей с мультидефектами / О. Смирнова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2003. – № 2. – С. 29 – 35.
23. Социальная психологическая работа с семьями детей с ограниченными возможностями / Н. В. Ялпаева. – М.: Просвещение, 2002. – 480 с.
24. Титаренко, В. Я. Семья и формирование личности / В. Я. Титаренко. – М.: Просвещение, 1987. – 306 с.
25. Устинова, Н. В. Программа психосоциальной реабилитации родителей детей, больных ДЦП / Н. В. Устинова, К. К. Яхин // Казанский медицинский журнал. – 2003. – № 1. – С. 44 – 46.
26. Шамарин, Т. Г. Возможности восстановительного лечения детских церебральных параличей / Т. Г. Шамарин, Г. И. Белова. – Калуга, 1996. – 238 с.
27. Шипицына, Л. М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. вузов / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 368 с.
28. Шпанко, Е. Фольклор – средство реабилитации детей-инвалидов / Е. Шпанко // Народное образование. – 2002. – № 3. – С. 105 – 108.

УДК 37.013.21

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ ДОШКОЛЬНИКОВ СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

С. В. Чигасова, Т. И. Кувшинова

Подготовка детей к школе – комплексная многогранная задача, охватывающая все сферы жизни ребенка. Психологическая готовность к школьному обучению является одним из аспектов этой задачи. В психолого-педагогической литературе рассматриваются различные подходы к проблеме психологической готовности к школе (Л. И. Божович, А. Л. Венгер, Д. Б. Эльконин, А. Керн, Нижегород-

цева и др.). В нашем исследовании психокоррекционная и развивающая работа по подготовке к школьному обучению дошкольников социального приюта осуществлялась в рамках концепции К. Н. Поливановой.

По мнению К. Н. Поливановой, у ребенка к началу школьного обучения должен быть сформирован определенный уровень развития произволь-

ности, способности к регуляции своего поведения и деятельности [1].

В муниципальном учреждении «Социальный приют для детей» г. Кемерово находятся дети в возрасте от 3-х до 18 лет, преимущественно из асоциальных семей, а также из семей, попавших в трудную жизненную ситуацию.

За 2006-2007 годы было обследовано 48 детей старшего дошкольного возраста. В ходе комплексного психологического обследования выявлено, что зачастую дети не воспринимают инструкцию, не понимают смысла предложенных заданий, прерывают деятельность из-за возникающих трудностей, стимулирующая, организующая помощь малоэффективна. Внимание дошкольников неустойчиво, быстро истощаемо, наблюдаются трудности сосредоточения и удержания внимания. Низкий уровень устойчивости внимания выявлен у 55 % дошкольников, уровень ниже среднего – у 24 %, средний уровень устойчивости внимания наблюдается лишь у 19 % исследуемых дошкольников.

Навыки самоконтроля и саморегуляции развиты очень слабо, дети с трудом контролируют свои действия в процессе выполнения заданий, им требуется постоянная внешняя стимуляция, не могут самостоятельно исправить свои ошибки. Низкий уровень саморегуляции наблюдался у половины дошкольников, уровень ниже среднего – у 36 %, средний уровень саморегуляции имели 14 % детей старшего дошкольного возраста.

Активный словарный запас дошкольников крайне беден, в речи часто наблюдаются дефекты звукопроизношения, что может усложнить процесс усвоения письменной речи [2]. Восприятие цвета, формы, пространственных и временных отношений сформировано недостаточно. У большинства воспитанников слабо развита тонкая моторика. Уровень развития наглядно-образного мышления, служащего основой последующего полноценного развития логического мышления, значительно ниже возрастной нормы.

Деятельность воспитанников хаотична, не подчинена цели, многие испытывают трудности адаптации к новым условиям жизнедеятельности, и на первых этапах требуется совместное с психологом выполнение заданий. В деятельности, как правило, преобладает игровая мотивация, а также мотивация избегания неуспеха, что в дальнейшем может осложнить процесс адаптации к школе.

На основании результатов проведенного исследования у значительного количества дошкольников (46 %) был выявлен низкий уровень готовности к школьному обучению, 42 % дошкольников имели уровень ниже среднего и лишь 12 % воспитанников были готовы к школьному обучению (средний уровень).

У 25 дошкольников из 48 обследованных был выявлен синдром дефицита внимания с гиперактивностью или его признаки. Для таких детей характерна гиперактивность, двигательная расторможенность, моторная неловкость, рассеян-

ность, повышенная утомляемость, инфантилизм, высокий уровень импульсивности.

В работе с дошкольниками с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью мы учитывали рекомендации Американской академии педиатров: «Медикаментозной терапии должна предшествовать педагогическая и поведенческая коррекция...» [3]. В соответствии с этим приоритетной является психолого-педагогическая коррекция.

С учетом специфики личностного развития детей старшего дошкольного возраста, находящихся в социальном приюте, разработана и реализована программа психологической подготовки к школьному обучению, включающая следующие задачи:

1. Оказание помощи в адаптации к условиям проживания в социальном приюте.
2. Развитие произвольности психических процессов.
3. Развитие саморегуляции и самоконтроля.
4. Формирование учебной мотивации.
5. Формирование мотивации достижения успеха.

Программой предусматривается проведение психокоррекционных и развивающих занятий в 3 этапа. На первом этапе осуществляется индивидуальная и групповая работа, направленная на снижение внутреннего напряжения, оказание помощи в адаптации. По мере стабилизации эмоционального состояния детей проводится комплексная первичная психодиагностика и через 2 недели с момента поступления в социальный приют данные обследования обсуждаются на медико-психолого-педагогическом консилиуме (МППК). В ходе консилиума осуществляется обмен информацией между участниками (специалист по социальной работе, врач, педагог, психолог) и взаимные ответы на вопросы, что позволяет составить наиболее полное представление о психологическом, педагогическом, медицинском и социальном статусе каждого воспитанника.

На основе полученных данных определяется содержание сопроводительной деятельности: какого рода требуется помощь ребенку, какие его особенности необходимо учесть в процессе реабилитации, конкретное содержание развивающей работы.

На втором этапе проводится индивидуальная и групповая психокоррекционная работа по подготовке к школьному обучению. Большая часть занятий направлена на развитие произвольности психических процессов, саморегуляции и самоконтроля, тонкой моторики. Особое внимание уделяется работе по формированию учебной мотивации, а также мотивации достижения успеха.

Занятия проводятся преимущественно в игровой форме с использованием методов психогимнастики, арт-терапии, написания графических диктантов и др. Частота проведения занятий – 2 – 3 раза в неделю в группах по 3 – 5 человек, продолжительность – 25 – 30 минут.

На третьем этапе работы по программе с целью отслеживания динамики развития психических процессов и эмоционального состояния детей проводится повторная комплексная психодиагностика. Через 3 месяца со дня поступления ребенка в учреждение проводится повторный МППК, на котором обсуждаются результаты психолого-педагогического сопровождения воспитанника.

На данном этапе проводится выставка работ детей, выполненных на психокоррекционных и развивающих занятиях с психологом. Разработанный нами комплекс групповых занятий по формированию эмоционально-волевой сферы, включающий арт-терапевтические методы, является новой формой организации воспитательного процесса. Учитывая то, что в формировании эмоциональной сферы детей велика роль художественной деятельности, но, по нашим наблюдениям, значительное количество воспитанников социального приюта не владеют даже простейшими приемами рисования, а охотно переводят различные картинки и затем их раскрашивают, мы предлагаем с помощью различных трафаретов изобразить животных, птиц, растения и др. и затем их раскрасить. Также нами используются различные рисуночные техники, в том числе техники «Каракули», «Рисуночная мандала» и др. [4].

Своеобразной художественной традицией учреждения стало рисование солнца в дни солнцестояния. Такая тематика рисования доступна всем воспитанникам, а для кого-то является первым опытом самостоятельного рисунка. По окончании рисования детям предлагалась игра, в ходе которой они изображают Солнце, Землю, Луну в их взаимном строго упорядоченном движении. И далее рассматривалась ситуация, когда, например, Земля отступила от правил и прекратила вращение вокруг своей оси. Подобные примеры способствуют формированию установки на соблюдение правил. Кроме того, рисование Солнца, по нашим наблюдениям, способствует стабилизации эмоциональной сферы детей, создает чувство единения, развивает представления об окружающем мире.

Затем рисунки, различные поделки детей представлялись на выставку, куда приглашались не только все воспитанники, но и все сотрудники учреждения. Экскурсоводы из числа детей рассказывали о выставке, и затем всем присутствующим раздавали жетоны, которыми они должны отметить понравившиеся работы, причем взрослые старались, чтобы все детские работы были отмечены. Таким образом, ситуация успеха создавалась одновременно для большого количества детей. Кроме того, нами замечено особое бережное отношение и интерес воспитанников к продуктам деятельности сверстников, поскольку в них опредмечена личность ребенка, в то время как игрушки они очень быстро ломают. Так, эти педагогически ценные находки закрепились традиционно и служат постоянными факторами, способствующими формированию эмоционально-волевой сферы воспитанников.

В результате психокоррекционной и развивающей работы по программе психологической подготовки к школьному обучению у значительного числа воспитанников улучшилось внимание (43 % достигли среднего уровня). Средний уровень саморегуляции и самоконтроля наблюдался у 35 % воспитанников. Более чем в 2 раза возросло количество дошкольников со средним уровнем готовности к школьному обучению (29 %). Также произошли значительные качественные изменения в психическом статусе воспитанников.

Женя Т., 6 лет – в эмоциональной сфере у ребенка наблюдалась неустойчивость фона настроения, раздражительность, импульсивность, состояние, близкое к стрессу. После проведения занятий по программе подготовки к школе снизилось эмоциональное напряжение, внимание стало более устойчивым, выровнялся фон настроения, снизилась импульсивность поведения. У Кристины К., 7 лет, наблюдались боязливость и тревожность, сложности адаптации, неуверенность в себе, низкий уровень мотивации к школьному обучению. Психокоррекционные и развивающие занятия помогли преодолеть пугливость и застенчивость, у воспитанницы появилось желание учиться, девочка с удовольствием стала выступать на праздниках в приюте. Маша К., 6 лет, испытывала значительные трудности адаптации, замкнутость, упрямство, в поведении преобладали защитные тенденции, при незначительном волнении наблюдалось непроизвольное сокращение мышц лица по типу тиков. На первых занятиях Маша отказывалась выполнять упражнения, лишь смотрела как это делают другие дети. Постепенно девочка включилась в деятельность, стала тщательно выполнять упражнения и даже делать замечания тем, кто делал неправильно, изменился характер рисунков, исчезли мрачные тона, через некоторое время прекратились тики.

Таким образом, анализ проведенной работы по программе подготовки к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста в условиях социального приюта позволяет сделать вывод об эффективности коррекционной и развивающей работы.

Литература

1. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов [Текст] / К. Н. Поливанова. – М.: Академия, 2000. – 184 с.
2. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста [Текст] / под ред. Д. Б. Эльклина, А. Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1988. – 135 с.
3. Campbell, L. R., Management of attention deficit hyperactivity disorder. A continuing dilemma for physicians and educators / L. R. Campbell, M. J. Cohen // Clin. Pediatrics. – 1990. – V. 29 – № 3.
4. Копытин, А. И. Системная арт-терапия [Текст] / А. И. Копытин. – СПб: Питер, 2001. – 216 с.

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

УДК 378.172: 37.037.1

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВНОЙ ПОКАЗАТЕЛЬ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

А. И. Шульгин, А. Н. Туренков, В. М. Калинин

Улучшение здоровья нации является социальной проблемой государственной важности. Здоровье студентов не отделимо от здоровья нации, тем более, что формировать мотивацию и потребность в здоровом образе жизни наиболее важно именно у будущих высокообразованных специалистов.

Однако и в 90-е годы прошлого века, и сейчас наблюдается недостаточная активность в вопросах оздоровительной деятельности у студентов, которая обусловлена отношением общества к массовой физической культуре, отношением общества к учебной физической культуре, серьезными проблемами в семейном и школьном воспитании, слабостью или отсутствием мотивации и ее недооценкой на всех этапах физического совершенствования человека.

Роль физической культуры в высшем образовании должна состоять в обеспечении студентов всеми аспектами знаний о здоровье и здоровом образе жизни, в овладении богатым арсеналом практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья, развитие личностных качеств. Опираясь на знания, полученные на занятиях по физической культуре, студенты должны представлять, какие процессы и явления происходят в живой природе, понимать возможность современных научных методов познания природы и владеть ими при выполнении своих профессиональных функций. Теоретический материал рабочих программ по физической культуре должен стать базовой основой здорового образа жизни и обеспечить умения по физическому самосовершенствованию личности в дальнейшей жизни.

В последние годы появилось понятие «культура здоровья». В воспитании культуры здоровья важная роль принадлежит кафедрам физического воспитания. Стратегической целью учебно-методической и научно-практической работы кафедры физического воспитания должно являться повышение культуры здоровья студента, понимаемое в широком смысле как ответственное, творческое отношение к своему здоровью, как осознание неразрывной взаимосвязи его физической, психической, социальной и духовной составляющих.

Основными целями в работе кафедр физического воспитания должны стать: актуализация сознательной творческой позиции по отношению к своему физическому и психическому здоровью и образу жизни; формирование установки на здоровый образ жизни и ответственности за него; созда-

ние условий для освоения различных путей и технологий физического и психического саморазвития.

Вышеназванные цели можно осуществить путем планомерной учебно-методической работы по расширению представлений о физическом и психическом здоровье, о критериях здоровья и факторах, на него влияющих, о методах диагностики и развития здоровья.

Лекционный курс по культуре здоровья должен включать следующие темы:

- психологические аспекты здорового образа жизни;
- телесное здоровье;
- психическое здоровье.

Между тем понятие «культура здоровья» объемно и многофакторное, и преподавателям кафедры физического воспитания необходимо определиться, из каких утверждений оно складывается. Так, например, преподаватели кафедры Ростовского государственного университета считают, что в понятие «культуры здоровья» входят следующие составляющие:

1. Сформированность представлений о здоровье и здоровом образе жизни.
2. Наличие знаний о способах укрепления здоровья и навыков самооздоровления.
3. Осознание резервов своего организма.
4. Принятие всей полноты ответственности за состояние своего здоровья.
5. Развитие базовых навыков саморегуляции и самоконтроля.
6. Отсутствие вредных привычек.
7. Позитивное отношение к самому себе и своему окружению, отсутствие деструктивных установок.

В качестве конкретных показателей культуры здоровья они предлагают использовать: различные субъективные и объективные показатели уровня здоровья, уровень самочувствия, активности, настроения, степень мотивации и готовности вести здоровый образ жизни, заниматься физкультурно-оздоровительными упражнениями, овладение методами определения эффективности самостоятельных занятий [2].

Однако характерное для многих преподавателей физической культуры проведение практических учебных занятий с максимальной двигательной плотностью в ущерб образовательной направленности превращает учебные занятия в занятия

физической подготовкой, снижая образовательный эффект. Командно-строевые методы, доминирующие в физическом воспитании студентов, привели к потере личности занимающихся и к тому, что приоритетом в физическом воспитании являются только показатели уровня физической подготовленности и сдаваемые студентами контрольные нормативы учебной программы.

Преодолеть отчуждение физкультурного образования от личности можно только путем дальнейшей гуманизации системы физического воспитания, поворота всей системы физического воспитания к человеку, к уважению его личности, доверия к нему, принятию и пониманию его интересов, личностных целей и мотивов его деятельности [1].

Анализ литературы показывает, что раскрытая выше общепринятая форма организации практических занятий по физической культуре в вузе не решает в полной мере ни одну из задач, поставленных в программе по физическому воспитанию студентов. Из-за недостаточного количества часов, выделяемых вузом на физическое воспитание, уровень общей физической подготовленности у большинства выпускников ниже, чем это требуется для успешной работы. У студентов не воспитывается потребность к оздоровлению через систематические занятия физическими упражнениями, так как учебные занятия по физической культуре чаще всего принудительные. Посещая обязательные принудительные занятия по физической культуре, студенты не стремятся участвовать во внеучебных формах занятий физической культурой из-за ограниченного бюджета свободного времени, пониженного интереса к физической культуре.

Еще в последнем десятилетии прошлого века назрела необходимость дать студенту возможность выбора форм организации занятий, учесть его интересы, повысить самостоятельность и ответственность за свое здоровье и физическое совершенствование, так как уже тогда принудительные неинтересные занятия не вкладывались (не уживались) в новое мышление студента. В данной ситуации требовалось усиление индивидуализации физического воспитания, в гибком сочетании индивидуального и группового подходов к студентам в различные годы обучения в вузе.

Такое направление в организации физического воспитания студентов осуществлялось в Кемеровском государственном университете начиная с 1988 года. Тогда нами использовался демократический подход в выборе студентами форм организации физической культуры (занятия по интересам). Для выяснения интересов студентам в ходе анкетного опроса было предложено на выбор 14 видов физкультурно-спортивной деятельности, в которые входили как академические занятия, так и занятия в секциях и платных группах спортивного клуба. Студентам, имеющим высокий уровень физической подготовленности, было разрешено свободное посещение академических занятий с целью экономии времени для занятий в секциях и платных группах за пределами спортивного клуба универ-

ситета. В отношении таких студентов преподаватель учебной группы брал на себя контроль и методическую помощь. Студенты, имеющие свободное посещение, занимающиеся в секциях спортивного клуба, посещали часть академических занятий в связи с необходимостью сдачи контрольных нормативов и получения консультаций. Студентам, имеющим средний и низкий уровень физической подготовленности, имеющим пропуски занятий, при подведении итогов учитывалось посещение ими секций и оздоровительных групп. При выставлении зачета преподаватель учебной группы учитывал общую физическую активность студента и его подготовленность по контрольным нормативам.

При использовании демократического подхода в выборе студентами формы организации учебного процесса по физическому воспитанию недельная нагрузка с использованием любимых физических упражнений возросла у студентов до 6 – 8 часов в неделю. Усилившаяся индивидуализация при проведении учебного процесса предъявила и повышенные требования к личностным и профессиональным качествам преподавателя, заставила критически относиться к своей деятельности и постоянно повышать знания. Из преподавателя-физкультурника, работающего по принципу «Делай как я», он превращался в руководителя физического воспитания, консультанта [3].

Однако использование демократического подхода в организации физического воспитания в вузе требует наличия добротной спортивной базы и наличия на этой базе многочисленных секций спортивного клуба. А этого наши вузы не имели и в 90-е годы прошлого века и не имеют в настоящее время. Поэтому организация физического воспитания по демократическому принципу постепенно сошла на нет.

Современное реформирование системы образования, в том числе и физического воспитания, отразилось и на процессах переосмысливания и пересмотре концепции организации учебного процесса по физической культуре. Это связано еще и с тем, что для физического воспитания в вузе в настоящее время можно выделить ряд характерных проблем негативного характера:

- недостаточная осведомленность студентов в вопросах здорового образа жизни;
- снижение мотивации к учебным и самостоятельным занятиям физической культурой;
- малый запас двигательных навыков;
- низкий уровень функциональных показателей и физической подготовленности студентов.

В то же время традиционно сложившиеся формы учебных занятий, направленные преимущественно на выполнение контрольных требований и зачетных нормативов, далеко не всегда являются эффективными с точки зрения оздоровительной направленности, укрепления здоровья и не удовлетворяют в полной мере социально-культурных потребностей личности студента. Более того, командно-нормативные методы, доминирующие на занятиях по физическому воспитанию

в учебных заведениях всех типов, приводят к отрицательным последствиям в сфере мотивационной потребности учащейся молодежи.

При нормативном подходе к построению учебного процесса решающим аргументом в оценке деятельности преподавателя-тренера остаются чисто внешние, технические показатели: результаты сдачи контрольных нормативов, согласно программным требованиям, подготовка спортсменов-разрядников и т. д. Такая позиция, а именно – принудительная подготовка студентов под программные нормативы, носит регламентирующий характер, противоречит идее свободы личности, ее интересам и гуманистическим принципам развития и воспитания человека.

Поэтому обязательные учебные занятия по физической культуре должны составлять основу формирования физической культуры личности студента. А организация учебного процесса в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта и установками примерной учебной программы по физической культуре требует от кафедр физического воспитания коренных преобразований в содержании работы. Особенно значимые изменения должны произойти в организации учебной работы, содержание которой в значительной степени должно определять эффективность всего учебного процесса.

В условиях перестройки системы физического воспитания приоритетными в педагогической деятельности должны стать задачи, направленные на повышение качества учебного процесса, которое связано, в первую очередь, с укреплением здоровья студентов, формированием у них знаний, двигательных умений и навыков здорового образа жизни, а также осознанной потребности в самообразовании и самосовершенствовании в этой сфере деятельности не только в период обучения, но и по окончании вуза.

В связи с этим оздоровительный подход в учебном процессе на практических занятиях по физическому воспитанию нужно рассматривать с двух сторон. С одной стороны, предлагаемая тренировочная нагрузка и методика ее выполнения должны быть адекватны физическим возможностям студента, а с другой – оптимальный подбор упражнений и соответствующая их дозировка должны всесторонне развивать двигательные качества и укреплять состояние здоровья. В рамках сказанного требуется и новый подход к методике преподавания физической культуры. Решая поставленную задачу, преподаватель должен индивидуально подходить к каждому студенту, учитывая его физическую подготовку, определить для него оптимальную величину физической нагрузки и контролировать ответную реакцию организма после ее выполнения.

Особое внимание в современных условиях необходимо обращать на образовательную и методическую стороны учебного процесса, формирование у студентов культурных и гигиенических знаний, двигательных умений и навыков, воспитывать устойчивую потребность в систематической физиче-

ской активности как обязательного элемента здорового стиля жизни. Человека необходимо научить постоянно заботиться о своем здоровье, вооружить его знаниями и умением составлять для самостоятельных занятий конкретные спортивно-оздоровительные программы. Это позволит ему целенаправленно заниматься самовоспитанием и самосовершенствованием в этой области в течение всей жизни.

На смену жесткому тестированию физической подготовленности должна прийти естественная потребность самостоятельно контролировать динамику своих физических качеств, анализ которых позволил бы студентам сделать заключение о состоянии своего здоровья в целом и внести соответствующие коррективы в частности.

Перестройка учебного процесса должна касаться не только студентов основного отделения, но и специального, и спортивного отделений. В группах специального отделения, на наш взгляд, преподавателю необходимо акцентировать свое внимание не столько на щадящей физической нагрузке, сколько на оздоровительной ее направленности, расширяющей диапазон адаптационно-приспособительных возможностей (функциональных резервов) студентов, не превращая учебно-педагогический процесс в занятия чисто лечебной физкультурой.

В группах спортивного совершенствования тренер также должен, в первую очередь, следить за здоровьем спортсменов не только накануне соревнований, но и в процессе тренировочных занятий. Необходимо при этом учитывать кумулятивный эффект физических и психологических нагрузок, связанных с умственным трудом, образом жизни студентов и другими факторами.

В 2005 – 2007 гг. в Кемеровском институте (филиале) Российского государственного торгово-экономического университета были проведены педагогические исследования, в которых участвовали студенты 1-го и 2-го курсов. В исследовании ставились задачи определить оптимальное построение учебного процесса по физическому воспитанию со студентами основного отделения с целью развития физических качеств (выносливость, сила, гибкость) и изучить динамику их уровня здоровья.

Решая поставленные задачи, мы предполагали, что повысить уровень общей физической подготовленности и укрепить здоровье студентов можно за счет широкого использования в учебном процессе циклических упражнений аэробного характера. Уровень здоровья определялся с помощью экспресс-оценки (В. И. Белов, 1993), в которую входили такие физические показатели, как частота сердечных сокращений (ЧСС) в покое и весо-ростовой индекс, а также оценка общей выносливости в беге на длинные дистанции, развитие скоростно-силовых качеств (прыжок в длину с места) и другие показатели. Уровень здоровья определялся по среднему показателю суммы всех тестов. При этом суммарный показатель в 6 баллов соответствовал

превосходному уровню здоровья; 5 баллов – отличному уровню; от 4 до 5 баллов – хорошему; от 3 до 3,9 балла – удовлетворительному уровню; от 2 до 2,9 баллов – плохому уровню здоровья.

Годовой учебный план был разбит на несколько циклов продолжительностью до 2-х месяцев каждый. В начале учебного года планировался первый цикл оздоровительного бега и кроссовой подготовки. Перед студентами ставились задачи освоить оздоровительную программу в беге на 3 – 5 км по слабопересеченной местности, повысить уровень основных физических качеств (выносливость, сила, гибкость) и поддержать достигнутый уровень здоровья. Основными средствами, с помощью которых решались эти задачи, были: быстрая ходьба и оздоровительный бег, упражнения общеразвивающего характера, направленные на развитие силы и гибкости. Методика освоения программы предусматривала постепенное увеличение объема беговой нагрузки в одном занятии с 2 – 3 км в начале цикла до 5 – 7 км – в конце. Интенсивность бега контролировалась по пульсу и не выходила за рамки 130 – 150 ударов в минуту.

Второй цикл (лыжная подготовка) планировался с середины ноября и продолжался до конца декабря. Перед студентами ставились задачи освоить оздоровительную программу в передвижении на лыжах, развивать основные физические качества и повысить уровень здоровья.

Основными средствами, с помощью которых они решались, были упражнения в передвижении на лыжах по слабопересеченной местности. Использовался преимущественно равномерный метод тренировки. Объем нагрузки за одно занятие составлял 4 – 5 км у девушек и 5 – 7 км у юношей. Цикл заканчивался зачетными соревнованиями на дистанциях 3 км у девушек и 5 км у юношей.

В третьем цикле (февраль – март) по плану учебного процесса предусматривались занятия по общей физической подготовке и спортивным играм. В этом цикле планировалось решить следующие главные задачи:

- а) повысить уровень основных физических качеств, таких как сила, ловкость и гибкость;
- б) укрепить здоровье.

В конце третьего цикла студенты принимали участие в тестировании по силовым и скоростно-силовым показателям.

Последний (четвертый) цикл в учебном году приходился на апрель – май. Перед студентами стояли задачи освоить тренировочную программу в оздоровительном беге, дальнейшее развитие физических качеств, что должно было положительно сказаться на их функциональных показателях и повысить уровень здоровья. Методика планирования и проведения учебных занятий существенно не отличалась от той, которая использовалась в сентябре – октябре. Цикл заканчивался контрольным тестированием в беге на короткие и длинные дистанции.

В результате исследований было установлено, что студенты 1-го и 2-го курсов в начале учебного

года имели примерно одинаковый уровень развития физических качеств, а спортивно-технические результаты указывали на низкий уровень их подготовленности. Так, тест в беге на 2 и 3 км без перехода на ходьбу в состоянии были выполнять только 70 % студентов. Состояние здоровья по экспресс-оценке составляло у девушек в среднем 2,9 балла, у юношей – 3,2 балла, что соответствовало низкому и среднему уровням здоровья.

В процессе регулярных занятий студенты быстро адаптировались к оздоровительным нагрузкам и уже к концу первого семестра способны были выполнять циклические упражнения, такие как медленный бег, продолжительностью 20 – 30 минут, и передвижения на лыжах продолжительностью 50 – 70 минут.

К концу учебного года произошло значительное повышение результатов в беге на 2 и 3 км. У девушек эти показатели улучшились на 20 и 25 %, у юношей, соответственно, на 18 и 20 %. Зачетную дистанцию смогли преодолеть без перехода на ходьбу уже более 95 % занимающихся. Состояние здоровья по результатам экспресс-оценки у девушек составило в среднем 4,1 балла, у юношей – 4,3 балла, что соответствовало уже высокому уровню здоровья.

Таким образом, проведенное исследование по предложенной нами методике позволяет сделать заключение о том, что использование в учебном процессе циклических упражнений аэробного характера, таких как оздоровительный бег и ходьба на лыжах, в сочетании с игровыми видами спорта и упражнениями общей специальной подготовки, способствует не только оптимальному росту спортивно-технических результатов студентов, но и повышению уровня их здоровья.

Литература

1. Давиденко, Д. Н. К вопросу о физкультурном образовании студентов [Текст] / Д. Н. Давиденко, Б. Г. Тихонов, В. А. Щеглов, Л. Г. Яценко // Организация и методика учебного процесса, физкультурно-оздоровительной и спортивной работы: матер. Международной конференции. Часть I. – Ростов-на-Дону: Изд-во МГУ, 2000. – С. 4 – 6.
2. Ермаков, П. Н. Физическая культура – фундаментальная составляющая образовательного процесса [Текст] / П. Н. Ермаков, О. С. Васильева // Организация и методика учебного процесса, физкультурно-оздоровительной и спортивной работы: матер. Международной конференции. Часть I. – Ростов-на-Дону: Изд-во МГУ, 2000. – С. 6 – 11.
3. Туренков, А. Н. Об опыте внедрения демократического подхода к выбору студентами форм организации учебного процесса по физическому воспитанию [Текст] / Туренков А. Н. // Организация и методика учебного процесса, физкультурно-оздоровительной и спортивной работы: сборник матер. II Всероссийской научно-методической конференции – Казань: Изд-во КГУ, 1992. – С. 57 – 59.

ФИЛОЛОГИЯ

УДК 801.73=161.1

ВАРИАТИВНОСТЬ ДИКТУМНОГО СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТА
В ПРОСТРАНСТВЕ АДРЕСАТА

Л. Г. Ким

Целью настоящей статьи является рассмотрение вариативности (качественного разнообразия) диктумного содержания речевого произведения (текста) в процессе его функционирования в пространстве адресата-интерпретатора. Иными словами, на обсуждение выносятся следующая проблема: является ли вариативность интерпретации смысловой организации текста естественным и закономерным проявлением его онтологических свойств, а значит, носит объективно неизбежный характер, или, напротив, следствием «неправильного» его истолкования адресатом-интерпретатором, т. е. обусловлена субъективно-личностными особенностями реципиента?

При осмыслении обозначенной проблемы мы опираемся на теорию интеракционной модели коммуникации в ее «адресатоцентристском» варианте, т. е. исходим из положения о том, что общение – это не одностороннее воздействие говорящего на слушающего, а коммуникативное взаимодействие двух субъектов [1]. Такая модель отвечает запросам современной коммуникативной лингвистики и позволяет адекватно описать процесс функционирования текста «в пространстве адресата».

Небольшой экскурс в историю развития «адресатоцентристской» концепции. Начиная с древнейших времен, философами признавались участие и роль адресата в коммуникативном процессе. Так, Аристотель, в своей знаменитой «Риторике», говорит о том, что «речь состоит из трех элементов: самого говорящего, предмета, о котором он говорит, и лица, к которому он обращается и которое есть, собственно, конечная цель всего» [2: 14]. Здесь же Аристотель предлагает выделять три вида риторики, «потому что есть столько же родов слушателей» [2: 14]. Т. е. адресат (слушатель) понимается как лицо, включенное в коммуникативный процесс, в определенном смысле, детерминирующее и направляющее речевую деятельность говорящего, а также влияющее на характер речевой организации произведения.

Заметный вклад в разработку роли адресата внес М. М. Бахтин. Согласно его теории диалогичности текста, необходимым элементом устроенности каждого высказывания является концепция слушающего, она взаимосвязана с жанром высказывания, диктует форму высказывания как целого построения [3].

Современная наука о речевом воздействии, включающая риторику как науку об эффективной публичной речи, деловое общение как науку об эффективном общении для достижения предмет-

ной или информационной цели, рекламу как науку об эффективном продвижении товара на рынке и массовую коммуникацию как науку об эффективном воздействии на сознание массовой аудитории средствами СМИ, считает необходимым в предмет своего исследования включать фактор адресата, т. е. учитывать особенности той аудитории, на которую направлено речевое воздействие [4; 5]. В каждом акте речевого общения говорящий стремится достичь некоторой неречевой цели, которая сводится к регуляции деятельности собеседника, к воздействию на его сознание, к управлению его сознанием [6]. Согласно наблюдениям исследователей, успех воздействия через убеждение связан с моделированием смыслового поля реципиента.

Развивая данное направление в собственно лингвистическом аспекте, Н. Д. Арутюнова отмечает, что «неотделимость адресата от речевого произведения обусловлена тремя факторами:

1) связью адресата с перлокутивным эффектом;

2) игровым принципом речи, постоянно меняющим местами собеседников и создающим «инвертированного адресата»;

3) принадлежностью речевого акта к сфере межличностных отношений [7: 361-362].

При этом подчеркивается, что всякий речевой акт рассчитан на определенную модель адресата [7: 358]. Н. Д. Арутюнова осуществила анализ речевых актов, жестко и нежестко ориентированных на адресата, наметила список ролей слушающего в разных по планируемому перлокутивному эффекту речевых актах: исполнитель, подпевала, жертва, контрагент, информатор и т. д.

Несмотря на различие описываемых подходов при рассмотрении роли адресата в коммуникативном процессе, их объединяет следующее: адресат оценивается как необходимый, но вторичный фациенс, включенный в речевой акт (текст), имплицитно / эксплицитно регулирующий или корректирующий речевое поведение говорящего и детерминирующий характер и структуру текстового построения. Концепция смоделированного в этих теориях адресата условно может быть названа «автороцентричной».

Принципиально иное отношение к роли адресата представлено в герменевтике – науке о постижении смысла, составными частями которой являются теории понимания, объяснения и интерпретации. Важным в герменевтике является положение о том, что текст есть «застывшая речь», объективированная вовне, следовательно, метод

исследования текстов должен быть диалогическим, предполагающим диалог между интерпретатором и текстом. Ф. Шлейермахер, В. Дильтей и другие классики герменевтического направления сформулировали и обосновали принципы герменевтического анализа: принцип зависимости понимания от знания внутренней и внешней жизни автора произведения; принцип конгенитальности (сотворчества) автора и интерпретатора; принцип «лучшего знания», заключающийся в том, что исследователь может знать текст и мир автора лучше, чем он сам [8].

Как отмечается в работах, посвященных истории герменевтики [8; 9; 10], уже в первых герменевтических построениях адресат оценивается как активный субъект ментально-производящей деятельности, целью которой является постижение «чужой индивидуальности», реконструкция «воли автора».

Противоположный взгляд на взаимоотношения автора и читателя и оценка их роли в процессе функционирования текста и его интерпретации адресатом представлен в эстетике эпического театра Б. Брехта с его теорией «очуждения» [11] и сформулирован в работах видных представителей французской семиотической школы. Так, в очерке с характерным заглавием «Смерть Автора» Р. Барт доказывает, что в современной ему литературе наметился процесс десакрализации образа автора, получивший мощную поддержку и теоретическое обоснование в лингвистике. Автор всего лишь тот, кто пишет. «Скриптор, пришедший на смену Автору, несет в себе не страсти, настроения, чувства или впечатления, а только такой необъятный словарь, из которого он черпает свое письмо, не знающее остановки...» [12: 388]. Устранение Автора делает напрасными всякие притязания на «расшифровку» смысла текста: смысл фокусируется не в письме, а в чтении. Тем самым Р. Барт, с нашей точки зрения довольно категорично, провозглашает главенствующую роль читателя в сохранении целостной сущности текста.

Современная герменевтика исходит из того, что подлинная герменевтическая проблема заключается в проникновении в смысл текста самого по себе, а не в реконструкции «воли автора». Характеризуя современный методологический стандарт герменевтики, В. Кузнецов подчеркивает, что «основным средством наделения смыслом знаково-символических конструкций является интерпретация, которая представляет собой достаточно свободный творческий акт. Вследствие этого герменевтический методологический стандарт характеризуется терпимостью к множественности результатов интерпретации» [8: 36].

Учитывая сказанное, можно утверждать, что в аспекте современных герменевтических идей деятельность адресата оценивается как ментально-производящий креативный процесс:

во-первых, обусловленный, знаково-символической структурой текста;

во-вторых, регулируемый контекстом (языковым и неязыковым) его функционирования;

в-третьих, определяемый уровнем знаний участников коммуникации, их намерениями и т. д.

Этот методологический подход, который мы называем «адресатоцентричным», реализовал себя в современной философской и юридической герменевтике, в литературоведческих теориях читателя [13], а также в лингвистических и психолингвистических исследованиях текста как объекта восприятия, понимания и интерпретации, [9; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20].

«Адресатоцентристская» направленность анализа текста соотносится с произошедшей в последние десятилетия сменой научной парадигмы: «ориентация не на порождение текста, в принципе невозможное без предварительной гипотезы о его глобальной структуре, а на его семантическую интерпретацию» [21: 196].

В основе развиваемой нами концепции лежит представление о коммуникативном процессе не только как о событии реализации авторской интенции, но и (что не менее важно) как о событии встречной мыслительной активности адресата, его семантизирующей реакции на получаемое речевое произведение, его ментально-производящей деятельности. Деятельность адресата – не механическое обратное действие декодирования замысла автора, не реконструкция его «воли», а креативный и потому относительно самостоятельный и независимый процесс по созданию собственного текста. В этой деятельности наличествует, по видимому, и собственная интенциональность и соответственно источники энергии. Очевидно, интенция адресата может быть проявленной в большей или меньшей степени: от молчаливой интуитивной рефлексии – интерпретативной «тишины» [17] – до осознаваемой и актуализируемой, вплоть до гносеологической, лингвистически сформулированной.

Следует подчеркнуть, что при этом мы не исключаем и «автороцентричности» интерпретации, т. е. порождение-интерпретацию текста с позиции автора, который выделяет фрагмент действительности, наблюдает его, акцентирует опорные узлы фрейма, ставя их в коммуникативный фокус, придавая ту или иную модальность, осуществляет отбор языковых средств и контроль за ходом и восприятием высказывания (текста). Признавая, таким образом, авторскую интерпретацию текста, мы, однако, рассматриваем ее не как единственно возможную и, следовательно, «правильную», а как одну из предлагаемых, имеющую такие же права, что и интерпретация читателя.

Все сказанное позволяет утверждать, что вариативность интерпретации одного и того же текста разными адресатами или одним адресатом в разных ситуациях (контекстах) есть неизбежность и целесообразная необходимость, обусловленная стремлением адресата-интерпретатора к реализации своей цели – извлечь информацию, вписывая интерпретируемый текст в существующий кон-

текст (ситуацию) и используя при этом привычные интерпретационные схемы (подробнее см. об этом в [22]).

Изложенная теоретическая концепция предполагает ее конкретно-исследовательскую реализацию и верификацию на языковом материале. С целью доказательства положения о том, что диктум (объективное смысловое содержание) текста имеет множество вариантов интерпретации, мы используем метод лингвистического эксперимента.

Материалом для эксперимента послужил довольно известный текст-ярлык, размещенный внутри лифта, содержащий информацию о технико-эксплуатационных параметрах этого подъемного механизма и предписывающий правила пользования им:

ЛИФТ ПАССАЖИРСКИЙ

2/п 500 кг, 6 человек

Испытуемым (ими были студенты 3 курса факультета филологии и журналистики КемГУ – всего 70 человек) был предъявлен в письменной форме текст «*Лифт пассажирский...*» и предложено ответить на вопросы: *Могут ли, не нарушая правила, в лифте подниматься: а) человек с собакой; б) человек со шкафом?*

Система и характер вопросов нацелены на стимулирование и активизацию рецептивно-интерпретационной деятельности адресатов по актуализации отдельных элементов текста и экспликации объективного, в том числе имплицитно представленного, содержания предложенного текста, осуществленного посредством выведения имплицитур дискурса – компонентов содержания высказывания, которые не входят в собственно смысл предложения, но «вычитываются» слушающим в контексте речевого акта [23]. В когнитивно-логическом аспекте реакция адресата (ответ) есть формулирование логического следствия, т. е. установление отношений импликации между предложенным (исходным) высказыванием и самостоятельно сделанным выводом. В языковом аспекте такая реакция есть реализация одного из видов речевой деятельности – метатекстовой, осуществленная в форме метатекста.

Согласно положениям герменевтики, одно и то же языковое выражение может получить различную интерпретацию. А это означает, с нашей точки зрения, что одно и то же высказывание (текст) в процессе его интерпретационного функционирования в пространстве адресата имеет множество следствий, содержание которых может существенно образом отличаться друг от друга. Высказывание-импликация как форма интерпретации содержания исходного текста отражает процесс ментально-семантизирующей деятельности как по модели «элемент исходного текста – имплицатура (скрытые смыслы) – смысл исходного текста», так и по модели «ситуация – контекст – текст».

Согласно теории семантического представления предложения, значение исходного предложения включает в себя значение предложения, являющегося его следствием. Значит, смысловое

разнообразие предложений-следствий (импликаций) есть доказательство того, что исходное предложение содержит потенциал многозначности его диктумного содержания.

Результат эксперимента показал следующее: несмотря на то, что данный текст объективно обладает невысоким потенциалом его множественной интерпретации (наличие конкретно-предметной лексики, слов, характеризующихся прозрачной внутренней формой, количественных числительных), но при его субъективном восприятии реализуется «веером» метатекстов-импликаций, содержание которых не соответствует друг другу. А это, в свою очередь, свидетельствует о том, что исходный текст, попадая в пространство адресата (коммуникативно-прагматическое осмысление) реализует свой полиинтерпретационный потенциал.

Рассмотрим результаты эксперимента. На вопросы: *Могут ли в лифте подниматься: а) человек с собакой; б) человек со шкафом?* – получены следующие ответы, являющиеся предложениями-импликациями, соответствующие трем основным логическим моделям:

1) «Лифт предназначен для подъема/спуска людей и разнообразных предметов, включая животных, мебель и др.» (47 ответов – 67 %).

2) «Лифт предназначен для подъема/спуска людей и домашних животных, но не предназначен для перевозки груза» (15 ответов – 21 %).

3) «Лифт предназначен для подъема/спуска людей, но не предназначен для перевозки животных и груза» (8 ответов 12 %).

Первой модели (*Да – да, при условии*) соответствуют следующие ответы-импликации: *Да. Главное, чтобы вес не превышал 500 кг. В противном случае это опасно для жизни (лифт может не выдержать); Да, если вес человека и шкафа не превышает 500 кг. Больше обозначенного веса подъем лифтом не предположен; В принципе в лифт могут зайти все, лишь бы оговоренную грузоподъемность лифта не превышать; Да, человек с собакой могут, так как их масса менее 500 кг, человек со шкафом должен знать вес шкафа, чтобы не более 500 кг; Человек с собакой и со шкафом могут. Важный критерий – грузоподъемность. Остальное не важно; Собака весит не больше человека, не подниматься же ей одной по лестнице; Да, т. к. о том, что перевозить собаку нельзя, ничего не сказано. Да, т. к. не сказано, что нельзя перевозить мебель; <Собака> может, т. к. главное не то, что лифт для людей, а то, чтобы не было перегрузки. <Человек со шкафом> тоже может, если шкаф не тяжелее 500 кг.*

Второй модели (*Да – нет*) соответствуют следующие высказывания: *<Человек с собакой> да, т. к. собака тоже пассажир. <Человек со шкафом> нет. Шкаф – это груз, но пассажиром не является; <Человек с собакой> да, он один и вместе с собакой не будет весить 500 кг. <Человек со шкафом> нет; <Человек с собакой> да, т. к. выполняется условие перевозки. <Со шкафом> нет,*

т. к. лифт предназначен для перевозки людей; <С собакой> да. <Со шкафом>. Сколько весит шкаф? Нет, он не влезет, шкаф в грузовом лифте; С собакой можно ездить всегда, но, не пугая пассажиров. А шкаф все-таки безопаснее тащить по лестнице; Человек с собакой могут. Собака – друг человека. Раз человеку можно, то и человеку с собакой тоже. <Человек со шкафом> это нарушение, т. к. лифт все-таки пассажирский, но у нас на это все равно никто не смотрит, так что можно ехать.

Третьей модели (Нет – нет) соответствуют такие высказывания: В надписи не указано, что можно провозить животных. В надписи не указано о перевозе предметов; С собакой и со шкафом нельзя, т. к. это пассажирский лифт; <С собакой и со шкафом> скорее, нет, т. к. лифт предназначен для перевозки людей; Человек с собакой может вызвать дискомфорт. Ему нельзя подниматься. Человек со шкафом нарушает правила, используя лифт не по назначению; Человеку с собакой нельзя, т. к. собака может напасть в лифте.

Таким образом, один и тот же текст в процессе его функционирования в пространстве адресата может реализовать несколько, в том числе противоречивых относительно друг друга, смыслов. Множественность смыслов текста находит воплощение в высказываниях-импликациях, т. е. в высказываниях, представляющих собой логическое следствие исходного выражения. Множественность импликаций обусловлена рядом факторов как объективного, так и субъективного характера.

Во-первых, такое свойство языкового знака, как стихийность и произвольность, с одной стороны, и условность и конвенциональность, с другой, предопределяют возможность его «мягкой» семантизации и неточной референциальной соотносительности. В условиях нашего эксперимента лексема *пассажирский* семантизируется двояким образом: «предназначенный для перевозки людей» (С собакой и со шкафом нельзя, т. к. лифт пассажирский) и «предназначенный для перевозки людей с животными» (<С собакой> да, т. к. собака тоже пассажир).

Во-вторых, свойство структурированности текста предопределяет возможность выбора реципиентом одних элементов текстового пространства и нейтрализации (редукции) других в процессе его восприятия, актуализации и интерпретации. Так, при выведении смысла текста участниками эксперимента в одних случаях актуализировался элемент 500 кг (Человек с собакой могут подниматься в лифте, их общий вес меньше 500 кг. Так же дело обстоит и с человеком со шкафом, т. к. вес человека плюс вес шкафа меньше 500 кг), в других – элемент человек (<С собакой и со шкафом> нет, т. к. лифт предназначен для перевозки людей), а в третьих – элемент пассажирский (С собакой и со шкафом нельзя, т. к. это пассажирский лифт).

В-третьих, свойство имплицитности текста предполагает наличие в его смысловой структуре «скрытых смыслов» (имплицатур), выводимых ад-

ресатом. Процедура выводимости не имеет жестких правил и предполагает вариативность логико-смысловых моделей, а следовательно, и вариативность смыслового вывода. Например, <С собакой> да, т. к. о том, что перевозить собаку нельзя, ничего не сказано. <Со шкафом> да, т. к. не сказано, что нельзя перевозить мебель; <С собакой> нет. В надписи не указано, что можно провозить животных. <Со шкафом> нет. В надписи не указано о перевозе предметов.

В-четвертых, лингвоперсонологический фактор, т. е. склонность языковой личности к применению тех или иных лингвокогнитивных моделей при интерпретации текста, также определяет вариативность семантизирующего результата. Так, можно говорить о двух основных типах интерпретаторов: элементаристы, буквалисты и холисты, прагматики. В первом случае языковое поведение интерпретаторов соответствует схеме: «элемент – целое», или «слово – высказывание – текст», т. е. смысл целого (текста) складывается из смысла составляющих его элементов (отдельных высказываний, лексем, внутренней формы слов). Причем часто наблюдается гипертрофированное восприятие формы отдельного элемента, в том числе внутренней формы слова, влияющее на характер выводимости смысла целого. Например, <Со шкафом> да, если шкаф не превышает вес 5 человек, т. к. грузоподъемность лифта не должна превышать 500 кг; Человек с собакой могут, т. к. их масса менее 500 кг, человек со шкафом должен знать вес шкафа, чтобы не более 500 кг; <Человек со шкафом> да, если в лифте меньше 6 человек и примерный вес каждого человека должен не превышать 83 кг; <Человек со шкафом> нет, т. к. лифт предназначен только для перевозки людей, но не груза.

Во втором случае смысл текста определяется исходя из знания реципиентом ситуации в целом, актуализации им контекста, как горизонтального, текстового, так и вертикального, т. е. жизненного опыта, своих представлений о сущем и должном. Т. е. срабатывает следующая логико-смысловая модель интерпретации текста: «ситуация – контекст – текст». Например, <Человеку с собакой> можно, <человеку со шкафом> да, если шкаф не сильно тяжелый; <человек с собакой> а почему, собственно, нет? <человек со шкафом>, если шкаф небольшой, то да; <С собакой> да, если собака в наморднике; Человек с собакой может вызвать дискомфорт. Ему нельзя подниматься; В лифте может ехать столько человек, сколько туда помещается. То же самое касается провоза в лифте посторонних предметов.

Таким образом, множественность и вариативность интерпретации текста есть закономерная неизбежность и целесообразная необходимость, обусловленные как проявлением его онтологических свойств, так и определяемые характером встречной креативной деятельности адресата-интерпретатора.

ФИЛОСОФИЯ

Литература

1. Дементьев, В. В. Непрямая коммуникация / В. В. Дементьев. – М., 2006.
2. Аристотель. Риторика. Поэтика / Аристотель. – М., 2000.
3. Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
4. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – Омск, 1999.
5. Стернин, И. А. Фактор адресата в речевом воздействии / И. А. Стернин // Вестник ВГУ. Серия «Филология. Журналистика». – 2004. – № 1. – С. 171 – 176.
6. Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации / отв. ред. Ф. М. Березин, Е. Ф. Тарасов. – М., 1990.
7. Арутюнова, Н. Д. Фактор адресата / Н. Д. Арутюнова // Известия АН СССР. Серия «Литература и язык». – 1981. – Т. 40. – № 4. – С. 356 – 367.
8. Кузнецов, В. Герменевтика и ее путь от конкретной методики до философского направления / В. Кузнецов // Логос. – 1999. – № 10.
9. Колодина, Н. И. Проблемы понимания и интерпретации художественного текста / Н. И. Колодина. – Тамбов, 2001.
10. Камчатнов, А. М. Лингвистическая герменевтика / А. М. Камчатнов. – М., 1995.
11. Брехт, Б. Театр / Б. Брехт. – М., 1965. – Т. 5.
12. Барт, Р. Смерть автора / Р. Барт Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М., 1994. – С. 384 – 391.
13. Фуксон, Л. Ю. Чтение / Л. Ю. Фуксон. – Кемерово, 2007.
14. Богин, Г. И. Типология понимания текста / Г. И. Богин. – Калинин, 1986.
15. Долинин, К. А. Интерпретация текста: французский язык / К. А. Долинин. – М., 2005.
16. Залевская, А. А. Текст и его понимание / А. А. Залевская. – Тверь, 2001.
17. Марова, Н. Д. Парадигмы интерпретации текста / Н. Д. Марова. – Екатеринбург, 2006. – Ч. 1, 2.
18. Мурзин, Л. Н. Текст и его восприятие / Л. Н. Мурзин, А. С. Штерн. – Свердловск, 1991.
19. Чернышова, Т. В. Тексты СМИ в ментально-языковом пространстве современной России: АДД / Т. В. Чернышова. – Барнаул, 2005.
20. Шехтман, Н. А. Понимание речевого произведения и гипертекст / Н. А. Шехтман. – Оренбург, 2005.
21. Падучева, Е. В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива) / Е. В. Падучева. – М., 1996.
22. Голев, Н. Д. Амфиболическое (вариативно-интерпретационное) функционирование текста / Н. Д. Голев, Л. Г. Ким // Филологические науки. – 2007. – № 4. – С. 80 – 88.
23. Грайс, Г. П. Логика и речевое общение / Г. П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16. – М., 1985.

УДК 323.28

ТЕРРОРИЗМ КАК ВНУТРИСИСТЕМНАЯ БОРЬБА «ГОСУДАРСТВА» И «ПАРТИЗАН»

В. И. Красиков

*Статья выполнена в рамках выполнения
и при финансовой поддержке
РФФИ, грант № 07-06-00067-а*

Во многих голливудских и бوليوудских («Рембо», «Рокки», «Ворон» и т. п.) используется хорошо известный всем, но не теряющий оттого своей эффектности, сценарный прием. Он заключается в предельно возможном обезличивании «главных злодеев» – для превращения последующей кровавой бани над ними в некий вид «эстетического удовольствия». «Главные злодеи» в первой части подобных фильмов «зарабатывают» ненависть зрителя по полной программе – представляя такими чудовищами жестокости, низости и аморальности, настолько унижают заведомо «хорошего героя», что во второй части у него абсолютно развязаны руки для такой же чудовищной мести, жесточайшего адресного насилия против «злоде-

ев». Насилия, внушающего священный ужас, превращающегося в настоящий террор, который, с замиранием сердца, но радостно-сочувственно, воспринимает зритель. В этих чувствах – глубокие социально-психологические корни существования в обществе и истории этого особого, адресного, «справедливо-жестокое», внушающего ужас, насилия – или террора. Против кого-то мы заведомо принимаем такое насилие, дело за немногим – убедить зрителя. Чем в истории и занимались реальные режиссеры насилия – как со стороны господствующих в то время сил, так и со стороны тогда борющихся против них.

Мы утверждаем, что терроризм как особое, адресное, устрашающее насилие, как и остальные, более привычные, «нормализованные» законом либо обычаями, его формы – древнее и социально-естественное явление, а вовсе не прецедент последних двух столетий. Терроризм, несомненно, более

редкое проявление насилия, нежели его узаконенные и легальные формы, но столь же естественное и такое же регулярное. Эта форма насилия обоюдно присуща основным игрокам властного ристалища: «государству» и радикальной оппозиции («партизанам») в некоторые экстраординарные периоды существенного обострения привычной, вялотекущей конфронтации между ними. Меняются исторические формы «государства» и «партизан», по-разному режиссируются идеологические, моральные, религиозные прикрытия, оболочки обоюдных террористических действий, но суть остается одна: диктат и протест.

Теперь, прежде чем приступать к аргументации заявленного тезиса, необходимы разъяснения по используемым и вынесенным в заголовок понятиям.

Слово «терроризм» употребляется вполне адекватно с общезначимым значением – это особое, экстраординарное, устрашающее насилие, никаким образом реально не нормируемое обычной в то время правовой практикой. Если борьба «внутрисистемная», то, что здесь значит «система»? Этот подход навеян «мир-системным» анализом И. Валлерстайна, однако используется лишь для решения заявленной задачи – по возможности деидеологизированного рассмотрения феномена терроризма – вне «-измовых» оценок в координатах «свобода-эксплуатация», «правое дело-несправедливость» и т. п. «Система» – фокус исследовательского внимания в выделении целостного самодостаточного социального образования, в котором устанавливаются связывающие его воедино властные конфигурации «диктата-протеста». Ею, системой, может быть и вожжество, локальная община, и империя, и национальное государство, и глобализующееся цивилизационное сообщество. «Система» как фокус исследовательского внимания может быть применена в принципе к любому социуму и историческому периоду. Вместе с тем и такой задачи не стоит, и для реконструкции универсальных исторических схем развития следует ограничиваться признанной последовательностью «исторических сцен» с их активными игроками, определявшими приоритетные зоны интенсивных исторических действий с их определяющим вниманием на логику последующих событий и вниманием историков и философов: Древний Восток – Средиземноморье – Западная Европа (отчасти арабский Восток) – глобализующийся мир.

Основными активными игроками социально-политических систем выступают «государство» и «партизаны». Под «государством» мы понимаем некую юридическую абстракцию, а социально-историческое понятие, обозначающее особые группы людей и социальных учреждений, легально осуществляющих власть над населением определенных территорий. Как – «легально» (писаным, неписаным законом), в каких-либо отношениях с населением, с использованием каких-либо ресурсов господства и управления – это детали, конкретизирующие понятие «государство» до его исторических форм: в широкой гамме от ранних (полис, империя) до зрелых,

национальных и современных «блочных» трансформаций (Евросоюз, Североатлантический альянс). Государство исторически в разном объеме монополизировало насилие, имея перед собой исторически разные формы естественно-социальной организации населения: племена, этнические или городские общины, народности, нации, гомогенизирующийся состав культурно-цивилизационных «блоков». Однако, и это следует подчеркнуть, государство пользуется обычно лимитированным, юридически дозированным насилием и даже в основном ограничиваясь угрозами его применения.

Разумеется, сама дозировка исторически варьируется от варварства публичных казней и жестокости первых кодексов до запрета смертной казни и либерального законодательства. Но во все времена основной ресурс государства – добровольное послушание, принятие власти, законов и общественного устройства подавляющим составом населения. Это социальное следствие консервативной черты всех приматов, на которой зиждется и государственный порядок – склонность людей к индоктринации, идентификация себя с группой, общностью, которая, в свою очередь, находит свое символическое воплощение в «эмблеме» государства. Доверие и сильная привязанность к кровным родственникам, их образу жизни, поведения, рассматриваемые как «свои» и «единственно значимые», переносятся затем, конечно при помощи регулярных специализированных идеологических акций властвующих групп, на более крупные общности и его институты – в виде «отечества», «Родины» и «патриотизма». Большинство населения в нормальных условиях потому в принципе доверяет и принимает в общем смысле данную власть и данное государство.

Иное дело «партизаны». Сам термин представляется мне удачным и взят у К. Шмита [1]. У последнего этот термин обозначает лишь относительно молодые исторические персонажи – с начала XIX в. действительных испанских и российских партизан (крестьян), сломавших хребет наполеоновским войскам, затем в основном партизаны (те же крестьяне) в мировых войнах XX в. и революционной борьбе «холодной войны» (Мао, Кастро, Че Гевара, Маригелла и пр.). Я же полагаю, что этот термин удачно приложим для характеристики системной радикальной оппозиции государству, ведущей прямые вооруженные силовые действия – с древности до наших дней.

Каковы же резоны этого? Во-первых, как уже было сказано, государство обычно умеренно пользуется насилием – и этого вполне достаточно, учитывая обычную индоктринацию масс. Однако регулярно, хотя и изредка, кого-то особенно сильно «мочат», и они также озлобленно отвечают. Другими словами, государство отбрасывает все условности для решительного и жестокого преследования определенных групп, общностей с использованием всего репрессивного аппарата – это, собственно, и называется «государственным терроризмом». Кого же и почему столь яростно иногда преследуют?

Как правило, это всегда имеющийся радикально-оппозиционный элемент системы, отвечающий на диктат не менее решительным и жестоким протестом. Собственно, это необходимая диалектическая составляющая любой социально-политической «системы»: на то и щука в море, чтобы карась не дремал. Если же без витиеватостей, то присущая людям внутренняя сопротивляемость диктату, приглушаемая и нейтрализуемая угрозой применения насилия, генетически, а значит и социально, представлена каждый раз в определенном проценте нонконформистов: радикальных альтруистов либо радикальных индивидуалистов.

Их антиконформная и антисистемная мотивация поведения, в какие бы идеологические одежды она не облачалась, столь велика, что они не боятся угроз насилия, скорее, лишь больше возбуждаясь от сильного раздражителя. И они готовы на любые жертвы для отстаивания своих позиций. Причем подобными радикальными элементами могут быть не только отдельные индивиды, религиозные группы, но и этносы-изгои (евреи, цыгане и др.), как и «государства-изгои» (в современной глобализующейся «системе»). Властвующие группы, выполняющие в данное время функции «государства», особенно ненавидят и пытаются буквально физически искоренить эти радикальные элементы или «партизан».

«Партизанами», в отличие от различных терпимых и вменяемых версий «оппозиции Ее величества» власти, их делают следующие признаки:

- интенсивная политическая вовлеченность и тесная связь со своими специфическими этносом, религией, культурой;
- нетерпимость к компромиссу и приспособленчеству, собственный нарциссизм;
- вооруженная борьба с государством, и это главное, характеризующаяся иррегулярностью и повышенной мобильностью.

Это террор, но уже обратный, против государства в широком смысле слова, включающий в себя людей, организации, собственность, существующего в этом месте и в это время государства. Потому террор государства и радикальных оппозиционных групп («партизан») – взаимосвязанное и постоянное явление в истории, чей характер зависел от социально-экономических, политических и мировоззренческих особенностей четырех основных эпох в развитии социального устройства, государства и мировоззрений. Какие же это эпохи?

Первая эпоха, примерно-условно с IV тыс. до н.э. до V в. н. э. – эпоха империй, доминирование завоеваний, военной силы, эпоха полководцев. Арена истории – анклавы Древнего Востока (Индия, Китай, Междуречье) и Средиземноморье. Военная сила и раннее государство (полисы, империи, вожества) имели смысл не столько перераспределения прибавочного продукта, сколько принудительного экономического объединения в основном хозяйственно замкнутых, парцеллярных территорий, соответствующей специализации и разделения труда, складывание глобально-имперских рынков того времени.

По сути, это были первые формы экономической, политической и культурной, пока региональной, глобализации – в виде эллинизации, латинизации, китаизации и т. п. Экономическое объединение, рыночный обмен, культурное нивелирование все же имели в империях временный характер. Хотя некоторые империи существовали и столетия, и тысячелетия (Египет, Рим), они были эфемеридами в историческом смысле: забвение фараоновского Египта или же тотальная варваризация и политико-экономическая деградация Западной Европы после падения Рима – лучшее тому подтверждение. Империи продолжали оставаться лоскутными в экономическом и, главное, в этнокультурном отношении, состоящими из самодостаточных этнических общин, поселений, территорий.

Общность и известное развитие рыночных отношений поддерживались только политикой постоянных успешных завоеваний, приграничных войн, подавлений восстаний, т.е. военной силой удачливых династий и полководцев. Не было общей основы, культурного объединяющего формата империи – идеи «гражданства» и «императора» оказались политико-юридическими абстракциями, не принятыми людьми столь же всерьез, как, к примеру, чувства и понятия племенного, этнического и территориального единения. Лишь следующая эпоха, эпоха массовых универсальных религиозных вероисповеданий, сможет создать ту необходимую культурную гомогенность, психическое единство, способные стать в дальнейшем социально-антропологической основой успешных региональных экономических объединений в виде наций и национальных государств.

Это, однако, было еще делом отдаленного будущего. В эпоху же империй лоскутному их составу, скрепленным лишь угрозой военной силы и принудительными рыночными отношениями, множества тесно спаянных, самодостаточных в культурном и экономическом отношении этнических общин, соответствовало и слабое государство. Слабое в сравнении с классическими, национальными государствами Нового времени – оно не имело стабильных и легальных ресурсов для содержания многочисленных и регулярных армий, полиции, не имело самой идеи «государства» для всех. Эксклюзивно, для очередного завоевания, защиты или подавления, можно было собрать ополчение из этнических общин, которые и сами были заинтересованы в поддержании стабильности, порядка, недопущения набегов соседей, междоусобиц, пиратства и бандитизма. Однако лишь Римская держава (республика и империя), дальше всех древних империй продвинувшаяся по пути культурной и экономической гомогенизации своих земель, могла содержать некоторое время многотысячную регулярную армию, что в конце концов разорило ее и привело к гибели.

Правители империй часто были сказочно богаты, однако рассматривали казну как свое личное достояние и потребляли по полной программе, реализуя свои амбициозные военные, религиозные и

даже «экзистенциальные» проекты: Цин Ши Хуанди все бросил на возведение и Великой стены, и своей усыпальницы с тысячами терракотовых воинов; ранние династии Египта – на сооружение великих пирамид; Эхнатон построил столицу своего нового бога на пустом месте в глухой пустыне; римский император Каракала возвел грандиозные бани; безутешный Шах-Джахан – грандиозный Тадж-Махал в честь своей незабвенной возлюбленной жены Мумтаз-Махал. Их по-человечески понять можно, но причем здесь подданные?

Если ты не строил что-то великое, не содержал толпы бездельников-клиентов, то ты не «патрон», «отец», покровитель, связанный личными отношениями с подданными. Отдельные светлые головы среди удачливых военных, одновременно императоров, эти роли были перекрещивающимися, пытались еще и строить далее государство – по пути его абстрактно-человеческого развития, но это было редким исключением из общих правил, которые диктовались самим же населением, подданными, *отчужденными* от этой ранней идеи «государства», воплощаемой в императоре и династии.

Кем были подданные? Либо замкнутые, самодостаточные этнические общины, завидующие, терпящие и ненавидящие метрополию, титульный этнос и его вождя-императора, неверные-покорные до поры до времени, по обстоятельствам. Либо это отчужденный, развращенный «хлебом и зрелищами» плебс и цинично-гедонистическая аристократия господствующего этноса и ближайших его союзников. Конечно, реки больших материальных ценностей текли как добыча в завоеваниях, реквизициях, деньги шли и от податей с общин, но всего этого хватало лишь для помпезной яркости гигантских сооружений, элементарного благоустройства столиц, но не для действительно общегражданских проектов развития – не было тех самых, по настоящему верных и сплоченных идей, общностью сознания и культуры граждан (кроме того же Рима, дальше всех продвинувшегося по этому пути).

Государство было представлено династией, ее, как правило, этнической дружиной и «аппаратом чиновников» – также в основном из родственников, этнически близких, земляков. В лучшем случае, были еще небольшие гарнизоны в столице, ключевых городах и на границах – и их содержание постоянно сталкивалось с хроническим недофинансированием в силу первоочередности непроизводительного, престижного потребления династии. Малочисленность, неразвитость институтов легального, государственного насилия, это специфическое раннее государство компенсировало демонстративной жестокостью. Древние хроники Египта, Ассирии, Китая, Персии пестрят сценами массовых показательных убийств пленных, а их кодексы карают смертной казнью большое количество правонарушений. Библия, якобы первоисточник моральных ценностей, содержит много восхвалений геноциду, устраиваемому «избранным народом», ведомым Саваофом, в захваченных ими городах. Она также предписывает смерть как наказание за насилие-

венные действия, такие как идолопоклонство, гомосексуализм, богохульство, адюльтер, оскорбление родителей, труд по субботам.

Это был, по нашим меркам, практически государственный терроризм против своих же подданных, но по нормам того времени вполне обычной практикой. Однако по отношению к отдельным, «наиболее буйным» по складу своего этнического характера, наиболее непокорным и «неверным» (свободолюбивым, сказали бы мы) народам или «партизанам» империи, насилие принимало совсем уж одиозные формы даже по меркам того времени.

Восстания рабов были во многом не «классовыми» (это наши ретроспективные модернизации), но именно этническими протестами представителей этих наиболее «буйных» этносов. Знаменитое восстание Спартака было направлено именно против римлян, собственно, «государства» в глазах этнических общин. После первых успехов Спартак со товарищи имели возможность беспрепятственно уйти на север к границам и далее в свои племенные земли, однако эти радикальные элементы, прошедшие «политическое образование» гладиаторских школ, оказались столь сильно вовлеченными и ненавидящими «государство», что решили сражаться до конца. Примеров подобных полиэтнических восстаний много, но гораздо показательнее этнические восстания, иррегулярные боевые действия провинций (общин). Наиболее известное из них, знаменитое своей непокорностью, ненавистью к Риму – восстание в Иудее, предшествующее тому и последующие действия «еврейских партизан».

Таким образом, «партизаны» древнего мира – некоторые радикальные по своему складу этнические общины и группировки. У кого-то это были причины специфическо-религиозные («избранный народ» и в подчинении!), у кого более прозаические исторические либо экономические, обуславливавшие разный градус взаимного напряжения ненависти внутрисистемного отношения «государства и партизан» и радикализм ожесточенности террора.

Вторая крупная качественная эпоха в развитии социума («систем») – эпоха массовых религиозных вероисповеданий, примерно с V по XV вв. Историческая арена – Западная Европа и Средиземноморье Византии, арабов и турок. Здесь происходили судьбоносные события, повлиявшие на последующее, магистральное для мирового развития, событие. Индия и Дальний Восток в этом отношении находились все же как бы на периферии. Институт государства в это время явно деградирует (особенно с VI по X вв., «темные века») на большинстве территорий цивилизационных ойкумен того времени, включая агонизирующую и трансформирующуюся Византию. Деградация выразилась в так называемой «феодальной раздробленности», когда в отсутствии имперского экономического принуждения исчезли во многом искусственные рыночные связи между этническими общинами, ставшими суверенными, или номинально зависимыми, королевствами, герцогствами, графствами и т. п. Захирели и го-

рода, центры торговли и административного имперского правления. По сути, произошел возврат к прежней, предшествующей ранней государственности, властно-политической форме организации социума – в виде местных вожеств. И даже арабская и турецкая империи в рассматриваемое время – примеры империй-вожеств, кочевых империй, которые лишь впоследствии стали трансформироваться в нечто иное. Нельзя сказать, чтобы Западная Европа и Средиземноморье резко изменились в своем фундаментальном этнокультурном и экономическом качествах – просто политика была приведена в соответствие с культурой и экономикой, а этнические общины получили воцеленную суверенность, предварительно окрепнув экономически и ментально под сенью империи, выпестовавшей себе на погибель жизнеспособные и самодостаточные провинции. Появилось много в среднем равных по силам игроков, способных через складывающуюся систему сдержек и противовесов существовать вполне мирно и без защиты империи. И это заслуга имперского периода – подъем и выравнивание культуры социальной самоорганизации, письменности, образованности – для последующей и необходимой самозавязи феодалов, этнических форм, внешне нивелируемых некими единообразиями иерархической вассальной лестницы, подпираемой тогда лишь символическим сюзереном и, что есть самое важное в то время, – духовным выравниванием душ христианской (мусульманской) верой.

Главное отличие феодального вожества от вожеств до эпохи раннего государства древности – не наличие в большинстве случаев формальных укрупненных структур вассальной зависимости (на уровне королевств), а то, слабым социальным подобием чего они являлись – реальных духовно-властных религиозных структур папства и халифата. Религия была системообразующим началом этой эпохи, т. е. папство, халифат, структуры религиозной власти выполняли функции «государства» в системах, больших, нежели эфемерные тогда королевства либо более реальные мелкие этнические вожества. Отражением чего были известные притязания пап, халифов на реальную объединительную власть над религиозными мирами того времени, их противостояние с наиболее сильными светскими владыками. И хотя, как известно, эти притязания оказались в конце концов напрасными, реальные духовные государства как формы объединения, самоорганизации и самоосознания общности людей – в Западной Европе и в арабском Средиземноморье – состоялись.

В противовес локальным вожествам этнических общин, основанным на лично-вассальных связях, власть Папы распространялась и объединяла практически всю Западную Европу, выражаясь вполне «социоматериально» в назначениях прелатов в ключевые поселения, в организации и контроле над монастырями, орденами, системой образования и пропаганды. Это было реальное социодуховное паневропейское государство с мощными территориальными, экономическими и культурными форпо-

стами в виде церквей, орденов и монастырей, создававшими единое духовное пространство, главную предпосылку для успеха последующих национально-государственных строителей и современного европейского объединения.

Конечно, христианство и ислам при своем появлении продемонстрировали мощный гуманистический потенциал, запретив рабство, кровную месть, смягчив существовавшие ранее практики наказания, утверждая идею о принципиальном духовном равенстве и единстве людей разных племен и сословий. Вместе с тем именно они применили впервые практику тотальной индоктринации, воспользовавшись консервативным антропологическим свойством «стадности» человека, проторив тем самым дорожку последующим всем хорошо известным уже идеологическим манипуляциям с массовым сознанием. Государственный терроризм мировых религий в лице тогдашних реальных духовно-властных структур хорошо известен как «исторические заблуждения» церквей. Ортодоксальная, слепая, нерассуждающая вера поддерживалась преследованием язычников, ведьм (колдунов) и еретиков: пытки, смертные казни, запреты и сжигания книг. Религиозное право (особенно в исламе) во многом дополняло, а то и заменяло, дублировало право обычное вплоть до X в. Этнические общины-вожества, все эти княжества и курфюршества, жили во многом по сложившимся обычаям и не испытывали каких-то антагонистических противоречий – все решалось по рациональным, всем известным правилам. Собственно, «идеологическая борьба» как несогласие, помимо банальных местных склоков и «политических» околоролевских властных интриг, могла проявляться либо на уровне толкований и противоречий внутри самой веры, либо между верами. И именно они становились причинами как внутрисистемных столкновений, так и между «государствами» (христианским и мусульманским).

И раньше, в имперском периоде древних государств, радикальные элементы, «партизаны», использовали свои племенные религии в качестве символа самобытной, антагонистичной государству самоидентификации и мощного морально-идеологического ресурса противостояния – чего стоит тот же иудаизм! Однако в условиях тоталитарной веры движения несогласных все того же этнического сепаратизма общин, либо новой социальной силы – потихоньку гомогенизирующихся городов, стремящихся уже выстраивать иной, новый порядок, принимали форму многочисленных ересей. От их обилия пестрят страницы исторических хроник средневековья. Столкновения с еретиками вызывали иногда настоящие гражданские религиозные войны (с гугенотами во Франции и с протестантами в Германии), однако это уже был, скорее, излет классической эпохи веры, свидетельство ее разложения и форма революционного перехода к следующей эпохе национальных государств. Все же для эпохи веры характерно доминирование «государственного терроризма» господствующей церкви, устраивающей погромы против иноверцев

(иудеев, мусульман) и иноверцев, для которых, в свою очередь, их религиозная инаковость была эмблемой каких-то их культурных, этнических, экономических притязаний. «Партизан» стремились уничтожить из Ватикана, Константинополя, Москвы, Багдада, однако и последние регулярно поднимали восстания и вели иррегулярные военные действия.

Третья эпоха охватывает XVI – первую половину XX вв., – четыре столетия становления, расцвета и начала упадка национальных государств или развитых, «классических» государств. Западная Европа окончательно становится в это время, но и на то время, главной исторической ареной, т. к. события, произошедшие здесь, определили основной вектор последующего мирового развития. Эти события – складывание относительно гомогенных экономических, гражданских, правовых обществ. Речь не идет о современных концептуальных моделях (во многом утопичных) «гражданского правового общества». Как и всякая общественная утопия, наподобие «коммунизма», они представляют собой конструкцию «типа», «идеала». Вместе с тем подобные конструкции выражают некоторые новые действительные признаки социума и соответствующего ему государственного устройства. Религиозное тысячелетие тоталитарной духовной формы христианства сформировало, несмотря на многочисленные конфессии и ереси, все же общий менталитет, сознание общечеловеческой общности, ранее достигаемое лишь в отдельные периоды зрелости древних культур, у космополитичных интеллектуалов.

Прежний основной идентификационный признак «этничности» был оттеснен в конце концов на второй план у большинства европейских народов. Он продолжает, разумеется, быть источником сильных чувств и амбиций, особенно у радикальных элементов, которые всегда есть в любом народе, но все же переместился на мировоззренческую периферию.

Формирующиеся, благодаря радикальной смене энергетической и технологической основ человеческой жизнеобеспечивающей активности, «индустриальные машины» крупных производств, втягивают в постоянно укрупняющиеся города, как гигантские социальные насосы, большинство населения этнических периферий и клановых «глухих местечек». Котлы больших городов переплавляют сельское многообразие в некое атомарное единообразие. Местные интеллектуалы универсализующегося национального духа создают стандартизованное образование посредством творения стандартного национального литературного языка.

Этим «новым людям» была нужна новая форма социальной самоорганизации, исходившая из уже сложившегося осознания человеческой эквивалентности. Соответственно, возникла потребность в новом государстве. Сначала, как известно, поддерживали королевскую централизацию, как меньшее из зол против прежнего беспредела местных вождей, затем, когда «новые люди» окрепли экономически и духовно (идеология Просвещения), они реши-

тельно выступили против паразитизма и иррационализма абсолютистской власти. Новое государство начало складываться еще при старых режимах, сумевших создать, именно при молчаливом одобрении, и, главное, согласия нести дополнительное налоговое бремя, со стороны «третьего сословия», мощные аппараты насилия. Первоначально они были нужны для пресечения фрондерства крупной знати и связанного с ним экономического беспредела. Новые аппараты насилия появлялись в виде больших регулярных армий, полиции и тюрем. И это полуновое (по степени монополизации насилия и централизации), полустарое (лично-династийный принцип организации, расточительство) государство начало эпоху современного государственного терроризма, заложило его традицию. Это облегчалось тем, что оно имело, пользуясь марксистской терминологией, уже практически новый социально-экономический «базис»: эффективную по тем временам экономику, относительно единый, гражданский, состав населения, в целом лояльный режиму. С этим соотносилась старая, волонтаристская, иррациональная, эгоистическая «надстройка», которая могла пользоваться новыми (отвечающими уже формирующемуся единому «социальному», «гражданскому» обществу) средствами государственного насилия.

Этот хорошо известный историкам беспредел королевской власти в виде «личных войн», преследование инакомыслящих, бессудные заключения в тюрьмы и экспроприации, торговля всеми мыслимыми должностями, безумное роскошество королевских дворов породили новых героев сопротивления государству и «системе» – первых социальных революционеров, главных действующих лиц оппозиции, в том числе и радикальной («партизан»), вплоть до конца XX века.

Понять реалии нового государства и новых партизан, радикальных социальных революционеров можно лишь в связи с уяснением природы нового общества – «экономического» или индустриального. На смену голой силе, потом религии, пришла экономика – в качестве системообразующего признака. Причем речь идет, заметим, не о вообще жизнеобеспечивающей активности – кто же будет спорить, что она всегда исходна? И дело даже не в «рыночности», рынок регулирует данности, но не порождает новые потребности, которые должны быть «изобретены». В новоевропейских обществах утверждается в качестве ведущей инновационная экономика, какие бы формы она не принимала: от открытий эффективных решений в организации производства (мануфактура, конвейер), управления (банк, фирма, биржа и пр.) до внедрения в производство научных либо сервисных идей. Не важно, что, где, как и откуда – главное уметь зарабатывать деньги: давать нужное людям, создавая зачастую саму новую потребность, вкладывая в это деньги – для получения их большего количества. К этому способны наиболее рациональные, прагматистские и целеустремленные люди, которым для успеха своей деятельности и наслаждения их результатами

требуется соответствующий рациональный, устойчивый порядок, известные и незыблемые правила социальной игры, формат общей толерантности за счет предоставления неких стартовых возможностей (дать удочку). Это-то и обеспечило появление современного «правового государства» (идеала и градацию его воплощений) – с его разделением властей и монополизацией насилия. Подобное государство всегда будет представлять только меньшинство, игнорируя в действительности запросы большинства пассивных, благодушно и конформистски настроенных граждан, идеалистов, альтруистов и пр., не говоря уже об отсталых сельских провинциях и еще более отсталого неевропейского большинства планеты. Без индоктринации и мощной духовной силы, сопоставимой по эффективности влияния с религией, обойтись было невозможно. И такая новая духовная форма появилась в виде *идеологии*, второго системообразующего признака «системы» нового, ставшего «классическим», государства. Идеология, или система взглядов одной социальной силы, преподносимая в качестве единственно рационально помыслимой и разумно обоснованной общечеловеческой, для всех, стала основой добровольного признания государства и лояльности ему. Государство – результат некоторого, представляемого в мысли, гипотетического «общественного договора», по которому граждане добровольно отчуждают часть своих прав выборной власти с тем, чтобы оно разумно и в общих интересах распоряжалось собранными налогами и жизнями военнослужащих, защищая граждан, формируя новые цели улучшения жизни людей, организуя и контролируя процесс их воплощения. Это всех устраивало бы, если бы то была не «идеология». Лицемерие, двойные стандарты, показуха стали «исподним» идеологии. «Общество равных возможностей» – идеологема и юридическое узаконивание жизненных мотивов, целей и практики «сильных» (в воле, интеллекте) индивидов, да и то не всех, но лишь небольшой части их – имеющих более утилитарные и социально-хищнически ориентированные наклонности. Без всяких сомнений, это очень решительные люди, и их государство всегда умеет за себя постоять. И их первые «революционные презентации» Кромвелем, Робеспьером и Наполеоном показали их жесткость, инновационность и целеустремленность. Последующая борьба с революционерами лишь укрепила террористическую репутацию нового государства. Это вызвало, в рамках систем национальных государств, появление радикальной оппозиции социальных революционеров – современной формы «партизан», ведущих нелегальную иррегулярную борьбу против господства сил, монополизирующих государство и его насилие. Фигура радикального социального революционера оттеснила на второй план прежних репертуарных героев «национал-сепаратиста» и «религиозного нонконформиста».

Это стало возможным благодаря гениальному идеологическому ответу экономически обездоленных слоев, который сформулировали, как то бывало не раз в истории, «перебежчики», или «оппортунисты», К. Маркс и Ф. Энгельс.

Марксистская идеология стала материнской основой политических программ многочисленных революционных движений, часто совершенно противоположных по своей социальной направленности. Она же инициировала появление консервативной идеологии, романтического-философского ремейка прежних мировоззренческих представлений (мифологических, религиозных и пр.). Классическая фигура «партизана» во второй половине XIX – первой половине XX вв. после того, как партизаны третьего сословия пришли к власти в большинстве европейских стран в течение XVII – XIX вв., – левые или правые радикалы, насильно захватывавшие власть и устраивавшие затем такой же тотальный государственный террор, каковой ранее испытывали сами: в России, Италии, Испании, Германии, Китае, Кубе и ряде других сателлитных странах.

Это было особо явственно в течение XX в., когда клики левых и правых радикалов захватывали государственную власть и вели между собой межгосударственные войны. «Холодная война» радикализовала даже умеренные либеральные режимы и «партизаны» внутри обоих блоков были «пятой колонной» противной стороны: левые террористы на Западе и «диссиденты» в СССР. Даже совсем уж явственные националистические (племенные) националисты напяливали на себя либо марксистские, либо либеральные одежды. Внутри блоков, будь то Варшавского пакта, либо НАТО, государственный терроризм выражался в судорожных реакциях на провокации оголтелых партизан: маккартизм в США, репрессии против «Rote Army» в Германии, коммунистов в Индонезии, Чили, подавление «контрреволюционных» мятежей в Венгрии, Чехословакии, расстрел рабочих в Новочеркасске, гонения на диссидентов и т. п. Вовне же шла «холодная война» в форме борьбы марионеток на полях Африки, Азии и Латинской Америки. Однако иногда в искусно расставленные ловушки попадали и сами хозяева: сначала американский орел безнадежно запутался во вьетнамских джунглях, затем русский медведь был крепко обложен в афганских горах.

«Государство» и «партизан», таким образом, – это функциональные роли в любой системе отсчета, а терроризм – решительные периоды обострения внутрисистемных противостояний. Они симметричны по степени озлобленности друг к другу, по жесткости применяемых насильственных средств и по идеологически-прагматистскому лицемерию (ханжеству).

Литература

Шмитт, К. Теория партизана / К. Шмитт. – М.: Праксис, 2007. – 302 с.